

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kultuurhariduse osakond

Huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava

Kerli Rannala

**TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA
KULTUURHARIDUSE, MUUSIKA- JA ETENDUSKUNSTIDE
OSAKONNA ÜLIÕPILASTE AKADEEMILISE
MOTIVATSIOONI ERINEVUSED**

Lõputöö

Juhendaja: Aurika Komsaare

MA (kasvatusteadused)

Kultuuridevahelise kommunikatsiooni lektor

Kaitsmisele lubatud:

Viljandi 2016

SISUKORD

1.	UURIMUSE TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	6
1.1.	Motivatsiooni olemus ja liigid	6
1.1.1.	Sisemine ja väline motivatsioon. Amotivatsioon.....	6
1.1.2.	Akadeemiline motivatsioon.....	8
1.1.3.	Motivatsiooni seos õpingute lõpuleviimisega	9
1.2.	Ülevaade õpimotivatsiooni alastest uuringutest	10
1.3.	Uurimuse olulisuse põhjendus	13
2.	UURIMISTÖÖ METOODIKA.....	16
2.1.	Populatsioon ja valim	16
2.2.	Mõõtevahend	17
2.3.	Protseduur	17
3.	UURIMISTÖÖ TULEMUSED	19
3.1.	Uurimistööst saadud andmete analüüs	19
3.1.1.	Akadeemilise motivatsiooni skaala põhjal tehtud andmeanalüüs	19
3.1.1.1.	Kultuurhariduse osakonna üliõpilaste õpimotivatsioon 2015. aastal ja 2016. aastal	20
3.1.1.2.	Kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste sisemine õpimotivatsioon	24
3.1.1.3.	Kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste väline õpimotivatsioon	25
3.1.1.4.	Kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste amotivatsioon	27
3.1.2.	Üliõpilaste avatud küsimuste vastustest saadud tulemused.....	27

4. ARUTELU JA JÄRELDUSED	34
KASUTATUD ALLIKAD	42
LISAD.....	45
Lisa 1 Akadeemilise motivatsiooni skaala (AMS-C28) kõrgkooli versioon(CEGEP)	45
Lisa 2 Lisaküsimused	47
SUMMARY	54
LIHTLITSENTS.....	56

SISSEJUHATUS

Olles Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia üliõpilane, on minu kui õpilase jaoks tähtis, missugune on õpikeskkond ning mil määral see mind minu õpingutes toetab. Õpikeskkond, milles on oluline osa koolis töötavatel ning õppivatel inimestel, kes loovad haridusorganisatsiooni sisemise õhkkonna, mõjutab suuresti ka minu kui õppija motivatsiooni. Õpimotivatsioon on miski, millest sõltub õppimise tulemuslikkus. Olles teadlik, millised ajendid üliõpilasi õppima motiveerivad, on võimalik haridusasutusel luua soodsad tingimused toetamaks üliõpilaste akadeemilist motivatsiooni. Viies läbi samalaadne õpimotivatsiooni alane uuring aasta tagasi kultuurhariduse osakonna üliõpilaste seas, mõistsin, et uurimustöö tasuks läbi viia ka teiste kultuuriakadeemia osakondade üliõpilaste seas. Käesoleva lõputöö raames uurin kultuuriakadeemia kolme osakonna üliõpilaste õpimotivatsiooni.

Minu uurimuse **eesmärgiks** antud lõputöös on välja selgitada, milline on Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kultuurhariduse, muusika- ning etenduskunstide osakonna erialade üliõpilaste sisemise ja välimise akadeemilise motivatsiooni erinevus. Püüan välja selgitada, kas üliõpilaste õpimotivatsioon erineb valdkonniti ning juhul, kui see nii on, siis millised on erinevused välises ja sisemises motivatsioonis.

Minu uurimistöö eesmärk tuleneb **uurimisprobleemist**, milleks on: Kas ja milles erineb Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna erialadel õppivate üliõpilaste akadeemiline motivatsioon?

Andmaks oma uurimistööle täpsema fookuse ning leidmaks uurimisprobleemile lahendust, püstitasin endale **uurimisküsimused**, millele soovin käesoleva lõputöö raames vastused leida:

- 1) Millised on akadeemilise motivatsiooni näitajad kultuurhariduse, muusika- ning etenduskunstide osakonna erialadel õppivatel üliõpilastel?

- 2) Millised on peamised erinevused kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna erialade üliõpilaste akadeemilises motivatsioonis?

Käesolev lõputöö jaguneb neljaks peatükiks, mis omakorda jagunevad väiksemateks peatükkideks. Esimeses peatükis teen ülevaate uurimistöö kontekstis olulistest teoreetilistest lähtekohtadest, andes ülevaate motivatsiooni olemusest ja liikidest ning motivatsioonist ja selle seostest koolis õppimisega. Samuti kirjeldan, milliseid samalaadseid uurimusi on varem tehtud ning seejärel selgitan, miks vajab õpimotivatsioon Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia üliõpilaste seas uurimist. Teises peatükis „Uurimistöö metoodika“ annan ülevaate uurimistöö populatsioonist ja valimist, kirjeldan uurimuse mõõtevahendit ning protseduuri. Kolmandas peatükis keskendun uurimistöö tulemustele. Annan ülevaate andmeanalüüsist ja selgitan, kas ja millised erinevused seisnevad tehtud analüüsi põhjal kolme silmaspeetud osakonna üliõpilaste akadeemilises motivatsioonis. Viimases peatükis loon saadud tulemuste põhjal arutelu ja toon välja uurimuse põhjal tehtavad järeldused.

1. UURIMUSE TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

Käesolevas peatükis loon uurimistöö kirjandusliku tausta. Esmalt avan töö uuritava nähtuse ehk motivatsiooni olemuse ja liigid, sealjuures ka seosed üliõpilaste motivatsiooni ja õpingute läbimise vahel. Järgnevalt teen ülevaate teema uurimuslikust taustast tuues välja uuringuid, mis on õpimotivatsiooni alal Eestis või mujal maailmas varem läbi viidud. Viimases alapeatükis toon välja asjaolud, miks on oluline antud teemat uurida.

1.1. Motivatsiooni olemus ja liigid

Alljärgnevas alapeatükis seletan lahti motivatsiooni kui üldise mõiste ning teen ülevaate motivatsiooni liikidest, milleks on sisemine ja väline motivatsioon ning amotivatsioon ehk motivatsiooni puudumine. Lisaks käsitlen motivatsiooni seost õpingute lõpuniviimise või õpingutega viivitamisega.

1.1.1. Sisemine ja väline motivatsioon. Amotivatsioon

Mõiste motivatsioon viitab teguritele, mis aktiveerivad, juhivad ja säilitavad eesmärgile suunatud käitumist. Viimaseks ajendavad motiivid, mis kutsuvad esile isiku kindlal viisil toimimist oma soovide ja vajaduste rahuldamiseks. (Nevid 2013)

Motivatsioon on psühholoogiline jõud, mis liigub inimeses, paneb isiku tegutsema ning aitab säilitada tegutsemistahet (Lens, Vansteenkiste, Matos 2008). Olla motiveeritud tähendab valmisolekut millegi tegemiseks (Deci & Ryan 2000).

Läbi ajaloo on motivatsiooni püütud mitmeti selgitada - alates 20. sajandi alguses valitsenud ühefaktorilisest käsitlusest (kas välised stiimulid või inimese freudistlikud sisemised seksuaalsed tungid) kuni tänapäevaste motivatsiooni mitmefaktoriliste käsitlusteni. Tänapäeval lähtutakse nii kognitiivsetest kui ka emotsionaalsetest teguritest, lisaks on saanud selgeks, et motivatsiooni selgitamiseks peab arvesse võtma nii isiksuslikke kui ka sotsiaalseid faktoreid. (Krull 2000)

Kaks peamist motivatsiooni liiki, mida eristatakse, on sisemine motivatsioon, mis seisneb selles, et midagi tehakse, kuna see on oma olemuselt huvitav või naudingut pakkuv, ja väline motivatsioon, mis viitab millegi tegemisele eesmärgiga saavutada mingi väline tulemus. Sisemist motivatsiooni on määratletud kui tahet midagi teha pigem tegevusest endast saadava rahulolu kui mõne konkreetse tulemuse tõttu. Sisemiselt motiveeritud isik teeb midagi, kuna soovib kogeda tegutsemisest tulenevat rõõmu või sellega kaasnevat väljakutset, mitte niivõrd välise surve või tasu pärast. Isik, kes on aga väliselt motiveeritud, tegutseb põhjustel, millel ei ole seost konkreetse tegevuse endaga ega sellest tegevusest rahulduse saamisega. (Deci & Ryan 2000)

Deci ja Ryan'i (1985) enesemääratlusteorია (*Self Determination Theory – SDT*) annab teoreetilise aluse, mille abil on võimalik mõista õpilaste käitumise ja akadeemilise motivatsiooni omavahelist seost (Deci & Ryan 2000, lk 55 järgi). Vastavalt SDT-le ja sellele, mida eespool on juba kirjeldatud, ei ole motivatsioon oma olemuselt ainult üheselt vaadeldav, vaid see jaguneb kolmeks tüübiks: sisemine motivatsioon, väline motivatsioon ja amotivatsioon ehk motivatsiooni puudumine. Käesoleva lõputöö empiirilises osas toetun ka suuresti vastavale teooriale.

Sisemine motivatsioon on kõige tugevamalt enese poolt määratletud motivatsiooniliike, mille puhul isik teeb midagi, kuna see pakub talle naudingut. Sisemise motivatsiooni puhul tõuseb esile kolm alamfaktorit: sisemine motivatsioon millegi teadasaamiseks, sisemine motivatsioon millegi saavutamiseks ja sisemine motivatsioon millegi huvitava kogemiseks. (Deci & Ryan 2000)

Sisemine motivatsioon millegi teada saamiseks tähendab seda, et isik saab tegutsemisel rahulolu millegi uue õppimisest või enda jaoks millegi uue avastamisest. Saavutusele orienteeritud motivatsioon tekib siis, kui isik saab mingi ülesande täitmisel või midagi luues rahulolu. Kolmandat tüüpi sisemine motivatsioon põhineb stimuleerival põnevustundel. (Deci & Ryan 2000)

Väline motivatsioon seisneb selles, et isik teeb midagi eesmärgi või tulemuse saavutamiseks, mille juures protsess ise ei oma niivõrd tähtsust. Väline motivatsioon hõlmab kolme alamfaktorit, mis on siinkohal loetletud alates kõige tugevamalt enese poolt määratletust kuni kõige vähem enese poolt määratletuni: omaksvõetud väline motivatsioon, sisemiselt aktsepteeritud väline motivatsioon ja väline motivatsioon koos väliste reguleerijatega. (Deci & Ryan 2000)

Omaksvõetud välise motivatsiooni puhul peab isik millegi tegemist oluliseks, vaatamata sellele, et see talle ei meeldi. Sisemiselt aktsepteeritud väline motivatsioon seisneb isiku käitumises, mille eesmärk on säilitada isiklikud tulevikuväljavaated või vältida süüd. Väline motivatsioon koos väliste reguleerijatega tähendab, et isiku tegevus on orienteeritud välise kasu saamisele või karistuse vältimisele. (Deci & Ryan 2000)

Amotivatsioon ja sisemine motivatsioon paiknevad enese poolt määratletuse telje vastasotstes. Amotivatsiooniga võib Rotter'i uuringu (1990) põhjal paralleele tõmmata sotsiaalpsühholoogilise kontseptsiooniga, mille alusel isiku käitumine viitab uskumustele või ootustele, et sündmused on väljapool tema isiklikku kontrolli ning neid määravad peamiselt teised ning juhuslikkus. (Jung 2012, lk 3 järgi)

Trent, Maurer, Allen, Gatch, Shankar ja Sturges (2013) püüavad määratleda amotivatsiooni toetudes seejuures Decile ja Ryanile (1985), kes kirjutavad: „Amotivatsioon viitab tahte ja motivatsiooni puudusele.“ Selle ilmnemisel ei taju isik seost tegutsemise ja tagajärje vahel (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, Senecal 2007).

1.1.2. Akadeemiline motivatsioon

Akadeemilise motivatsiooni ehk õpimotivatsiooni all võib mõista õppija soovi olla õppeaines pädevam. Soovi hinnatakse tema lähenemise, püsivuse ning huvitavuse taseme kaudu (McGrew 2008).

Õpimotivatsiooni saab määratleda kui eesmärgile suunatud käitumist, mis näitab õppija valmisolekut saavutamiseks pingutada. Teadmiste omandamine on inimesele loomuline; igasugune õppimine toimub motivatsiooniajendil. (Deci & Ryan 2000) Sellest tulenevalt on paljud motivatsiooni uurivad tööd läbi viidud justnimelt õpilaste seas.

Õpilased võivad olla motiveeritud erinevatel põhjustel, millel on omakorda kindel tagajärg õppimisele, sooritusele, isiklikule kogemusele ja heaolule (Deci & Ryan 2000).

Sageli mõistetakse motivatsiooni kui vajaduste rahuldamisele suunatud käitumise aktiivsust, ent mõnedel juhtudel tuleks motivatsiooni vaadelda pisut teise nurga alt. „Motivatsiooni võib mõista kui enesejuhtimise sisemist lähtealust. Sellest tulenevalt ei ole oluline motivatsioon, mida tihti põhjendatakse rahuldamata vajadustega, vaid motivatsioon õppida. Õpimotivatsiooni kvaliteedi

määravad õppija arusaamad endast kui õppijast, õppimisest ning õppimise eesmärgid.“ (Pandis 2004, lk 281)

Sisemise akadeemilise motivatsiooni all mõistetakse koolis õpitava nautimist. Seda iseloomustavad meisterlikkusele orienteeritus, huvi, järjekindlus, uute ning keeruliste ja väljakutset pakkuvate ülesannete lahendamine. (Upadhyay & Tiwari 2009; Mari-Liis Mägi lk 4 järgi) „Meisterlikkuse orientatsiooniga õppureid iseloomustab oluliselt parem arusaam endast kui õppijast, positiivsem usk oma võimetele ja paremad õpistrateegiad“ (Pandis 2004, lk 281).

Välimist motivatsiooni defineeritakse kui üliõpilaste üldise motivatsiooni osa, mis on seotud õpitulemustest sõltuvate tulevikueesmärkidega, st olevikus tehtavad tegevused on suunatud tulevikku (Lens jt 2008). Viimase puhul ei ole põhjused millegi tegemiseks seotud õppimisest saadava mõnu tundmisega, vaid sõltuvad välistest faktoritest (Ratelle jt 2007), nagu näiteks ootus saada hästitasustatud töökohale, pälvida avalikku tunnustatust. Sageli aga on meie tegutsemine mõjutatud mõlemast – nii sisemisest kui välisest motivatsioonist (Lens jt 2008).

1.1.3. Motivatsiooni seos õpingute lõpuleviimisega

Enesemääratlemise teooria kohaselt on motivatsioonil väga tihe seos õppimisega. Sõltuvalt sellest, et motiveeritus õppida saab realiseeruda läbi tegevuse (õppimise), võib õpimotivatsiooni pidada motivatsiooni üheks erijuhuks. Nii tõlgendavad Good & Propy (1997) õpimotivatsiooni õpilase kalduvusena pidada akadeemilist tegevust tähendusrikkaks ja väärtuslikuks ettevõtmiseks, mille vahendusel on võimalik saavutada soovitud eesmärgid (Krull 2000 järgi). Sama tõlgendust toetab Domene`i, Socholotiuk`i ja Woitowicz`i uuringust (2010) nähtuv asjaolu, et õpilaste ootused eduka karjääri tegemise osas edendavad ametialaste teadmiste omandamist ja võivad tõsta akadeemilise motivatsiooni taset, kusjuures antud uuringus vaadeldi õpilaste sisemist ja välist motivatsiooni koosmõju. Tulenevalt sellest, et motivatsioon oma olemuselt on sisemine tahe millegi saavutamiseks, rõhutavad paljud motivatsiooniuurijad, et välist ja sisemist motivatsiooni ei saa vaadelda täielikult eraldiseisvate motivatsiooniliikidena: väliseid motiveid lähemalt vaadeldes, võib selguda, et kõnealused motiivid seisnevad siiski kaudselt sisemisel ajendil, liiatigi, et motivatsioon millegi konkreetse saavutamiseks võib olla samaaegselt mõjutatud nii sisemistest kui välistest tõukejõududest. Ka Schmidt, Zdzinski ja Ballard kinnitasid silmaspeetud teooria paikapidavust läbiviidud uuringu (2006) tulemusel,

leides, et sisemine ja väline orienteeritus ei näi olevat üliõpilaste õpimotivatsiooni puhul bipolaarsete aspektidena eristatavad, vaid tuleks vaadelda nende koostoimet.

Madal sisemine motivatsioon on üheks olulisemaks teguriks, mis põhjustab viivitamist õpingutes. Välise motivatsiooni ilminguid võib võtta ettekuulutava ajendina õpingutega viivitamiseks. Samas on leitud, et viivitamine sõltub isiku iseseisvusest, st, kui õpilane on küll väliselt motiveeritud, aga kõrge autonoomiaga, võib ta siiski õppetulemused saavutada õigeaegselt ning rahuldavaid tulemusi saades. (Seo 2013) Viivitamist on võimalik aga võtta kui ohumärki koolist väljalangemisest. Madal akadeemiline motivatsioon on paratamatuks eelduseks koolist väljalangemiseks (Vallerand, Fortier & Guay 1997; Scheel'i, Madabhushi ja Backhaus'i lk 1148 järgi).

1.2. Ülevaade õpimotivatsiooni alastest uuringutest

Antud alapeatükis teen ülevaate õpimotivatsiooni alastest uurimustest ning loon seeläbi võimalikke seoseid enda tööga. Peamiselt toetun uuringutele, mis on teostatud motivatsiooniuurijate poolt välismaal, ent põgusa pilgu heidan siiski ka Eestis tehtud töödele.

Tulenevalt asjaolust, et õpimotivatsioon ja seda mõjutavad tegurid huvitavad väga erinevate teadusdistsipliinide uurijaid, on sellelaadseid uurimusi maailmas rohkesti läbi viidud. Uurimusi on sooritatud ka Eestis, kuid seda peamiselt üldhariduskooli vaatluse alla võttes ning suuresti üliõpilastööde raames. Siiski leidub ka Eestis õpimotivatsiooniuurijaid, kelle uurimuse sihtgrupiks on üliõpilased.

2006. aastal koostati TÜ psühholoogia osakonnas 2005-2006 aastal läbi viidud uurimuse „Üliõpilaskandidaatide valikudilemmade hierarhia ja dünaamika“ aruanne (Must, 2006), mille eesmärgiks oli selgitada, millistest kriteeriumitest lähtuvad Eesti noored, kes on otsustanud jätkata haridusteed kõrgkoolis: millistel motiividel ja milliseid valikuid nad teevad ning milliste tulemustega lõpeb nende kõrgkooli astumise protsess. Uuring viidi läbi kõrgkooli sisseastunute seas. Uuringust selgus, et üheks oluliseks motiiviks on kõrgkooli pääsemine ise. Teiseks oluliseks teguriks on paljude jaoks valiku pragmaatilisus – kas antud valik annab töö, teenistuse, sissetuleku. Eriala enda sisuline huvitavus võib seejuures paljudel juhtudel jääda tagaplaanile. Tehnika ja tehnoloogiaga seotud erialade valik seostub eelkõige taolise pragmaatilise mõtteviisiga, samal ajal, kui humanitaarvaldkonna erialadel õppivad üliõpilased ei ole niivõrd orienteeritud tulevikule ega õppimisega kaasnevale praktilisusele, vaid lähtutakse huvist õpitu

vastu. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia õppekavad liigituvad humanitaarteaduste ja kunstide valdkonda, seetõttu on antud uuringu tulemi põhjal võimalik järeldada, et õppima on tulnud rohkem sisemisest motivatsioonist ajendatuna ning vähem välistest motiividest lähtudes.

Aasta tagasi Viljandi Kultuuriakadeemia Kultuurhariduse osakonna üliõpilaste seas läbiviidud uurimistöö (Rannala 2015) tulemustest selgus, et peamised põhjused, mis kultuurhariduse üliõpilasi õppima motiveerivad on siht, mille poole pürgida, põnevate uute teadmiste omandamine, huvitavate inimestega tutvumine ja lävimine ning sõprussuhete loomine koolikaaslastega, oma valdkonnas arenemine, aga ka stipendiumi saamine ning vanematele hea meele valmistamine. See tähendab, et üliõpilaste õpimotivatsioon seisneb nii välimistel kui sisemistel motiividel.

Musta tööst selgub ka, et suuremad Austraalias läbi viidud Leach'i & Zepke (2005) uuringud on näidanud, et peamine motiiv kõrgkooli valikul on võimalus õppida soovitud erialal. Samadele tulemustele on jõudnud ka Ühendatud Kuningriikide uurijaid. (Connor 2001; Must 2006 järgi)

Lisaks on Must koos Tähe, Peetsi ja Katteliga uurinud seoseid õpitulemuste ja õpimotivatsiooni vahel. Oma uuringus kasutasid nad rahvusvahelist õpilaste hindamise programmi – PISA-t, mille valimisse kuulus 55 riiki. Teaduste õppimisel ilmnes riiklikul tasandil tugev negatiivne korrelatsioon õpitulemuste ja motivatsiooni vahel. Nad leidsid, et selle ootamatu negatiivse korrelatsiooni tingivad erinevused riikide sotsiaalmajanduslikes tasemetes. Arenenud ühiskondadest pärit laste õpitulemused on kõrgemad, kuid kirjeldades nende õpimotivatsiooni on see pigem kriitiline, ja vastupidi, arengumaade õpilased ei saavuta väga kõrgeid õpitulemusi, kuid nende motivatsioon on antud uuringu tulemusel kõrge (Täht, Must, Peets, Kattel 2014).

Ameerika Ühendriikides on teiste seas läbi viidud motivatsioonialane uurimus, mis võrdles üliõpilaste akadeemilist motivatsiooni kolme erineva ainekursuse – inimese anatoomia ja füsioloogia, füüsika ja toitumisalase kursuse puhul. Koguti kokku informatsioon üliõpilaste õppimisharjumuste ja õpingute jaoks tehtavate jõupingutuste kohta. Uurimus viidi läbi kasutades kohandatud akadeemilise motivatsiooni skaalat, mille tulemused olid võrreldavad varasemate uurimistulemustega; esile tuli olulisi erinevusi kolme ainekursuse puhul, kus ilmnes tähendusrikas seos, mis näitas, et õpilaste motivatsioonist kursusel õppida sõltub nende akadeemiline käitumine ja tulemuslikkus. Kursusel, millel õpilased olid sisemiselt motiveeritud, ilmnemid ka paremad tulemused: õpilased tegid õpinguteks suuremaid jõupingutusi ning pühendasid ainekursusele rohkem aega (Maurer, Allen, Gatch, Shankar, Sturges 2013).

Roebken (2007), kes oma uurimuses püüdis selgitada, kuidas õpilased võivad jaguneda väärtuste orientatsiooni alusel, leidis, et humanitaarainete üliõpilased on pigem meisterlikkusele orienteeritud ehk neil on sisemine motivatsioon saada uusi teadmisi. Loodus- ja tehnoloogia erialade üliõpilased on orienteeritud saavutustele: neile on oluline sooritus, mitte niivõrd sisulised teadmised. Samuti ilmnes Roebken'i tööst, et loodus- ja tehnoloogia erialade üliõpilased kardavad saada kriitika osaliseks ja seega kiputakse vältima väljakutsuvaid ülesandeid. Näiteks õpilased, kes on tööst hoiduva orientatsiooniga, väldivad ebaõnnestumist isegi, kui tegemist ei ole raske tööga, seetõttu väljendub nende tulemuslikkus ülesannete täitmisel nii väikeste jõupingutustega kui vähegi võimalik (Roebken 2007).

Upadhyay ja Tiwari (2009) uurimusest selgus aga, et loodusaineid peaaerialana õppivate tudengite motivatsioon on teiste erialade (sh. humanitaarerialad) tudengitega võrreldes kõrgem. Autorite seisukoht on, et märgitud asjaolu võib olla seotud sellega, et loodusainete tudengid on kursis eriala perspektiivikusega ja suuremate võimalustega saada tulevikus tasuv töökoht. Kõrgkooli pääsemisel võivad valiku pragmaatilised motiivid taanduda ning esiplaanile tõusta eneseteostus ning kõrgharidusega kaasnev sotsiaalne staatus. Samast uuringust selgub ka, et sisseastujate erialaeelistused on tugevalt sooliselt determineeritud: tütarlapsed on orienteeritud hariduse, tervise ja heaolu, humanitaaria ning sotsiaalteaduste õppevaldkonnale; noormeeste osakaal on keskmisest suurem tehnika, tootmise ja ehituse, loodus- ja täppisteaduste ning põllumajanduse valdkonnas. (Mägi 2011, lk 4 järgi)

Siinkohal on oluline selgitada, et Viljandi Kultuuriakadeemia poolt pakutavad erialad kuuluvad küll humanitaarvaldkonda, ent on seejuures väga praktilised. Iseenda eest kõneleb ka asjaolu, et õppekavade läbimisel saavad üliõpilased rakendusliku kõrghariduse. Antud teadmine tingib aga erisuse nõ tavapäraste humanitaarerialade ja kultuuriakadeemias õpetatavate erialade vahel. Näiteks võivad kultuuriakadeemia õppekavad sisseastunute jaoks olulise eelduse – eriala valiku pragmaatilisuse esimestest enam rahuldada.

Minu töö üheks uuritavaks sihtgrupiks on muusika erialadel õppivad üliõpilased. Sama sihtgruppi on uurinud Parkes & Jones (2012), kelle eesmärk oli väljatöötatud väärtustele rajaneva motivatsioonimudeli alusel selgitada, millised on üliõpilaste tulevikuorientatsiooni puudutavad põhiväärtused tööalases väljavaates üliõpilaste puhul, kes on valinud karjääri tegemise muusikapedagoogina või artistina. Väärtusteks olid: arusaam iseenda võimekusest ja ootused antud valdkonnas, sisemine huvi, saavutamine, sotsiaalne kasu, sissetulek. Uuringus osales 270 muusika õppekaval tudeerivat üliõpilast seitsmest erinevast USA koolist. Tulemustest

leiti, et nii õpetaja kui artisti karjääri valinud üliõpilased hindasid kõige olulisemateks väärtusteks saavutamise vajaduse, sisemise huvi ja ootused eriala suhtes. Peamine erinevus seisnes selles, et üliõpilased, kes on suunatud esinejakarjäärile, hindasid iseenda võimekuse muusika valdkonnas õpetaja karjääri valinud üliõpilastega võrreldes tähtsamaks väärtuseks. Väheoluliseks väärtuseks peeti eriala valikul sissetulekut. Autorid pidasid kõnealust uuringut oluliseks õpetajate ja nõustajate jaoks, kes saavad õpilaste õpimotiive jälgides julgustada õpilasi jätkama nende karjäärivalikul, kas siis pigem ühel või teisel suunal.

Domene, Socholotiuk ja Woitowicz uurisid (2010) gümnaasiumist otse ülikooli astunud õpilaste puhul, kuidas mõjutavad akadeemilist motivatsiooni ootused karjäärialaste tulemuste osas ja isiksuse pürgimusvajadus. Uurimuses osales 380 gümnaasiumijärgset üliõpilast USA-st ja Kanadast. Tulemused näitasid, et võrreldes teistel erialadel õppivate üliõpilastega on loodusteaduste, tehnoloogia ja matemaatikaalaste õpingutega seotud õpilased, kes omavad kõrgeid ootusi karjääri suhtes, enam sisemiselt ja väliselt oma õpinguteks motiveeritud.

Ülikoolist väljalangemise põhjus on sageli seotud akadeemilise motivatiooni puudusega. Scheel, Madabhushi ja Backhaus uurisid (2009), kuidas mõjutab väljalangevust ennetav akadeemilisele motivatsioonile ülesehitatud nõustamisprogramm üliõpilaste õpingute lõpuniviimist. Tulemused näitasid, et akadeemilise motivatsiooni tõstmiseks loodud programmil on oluline tähtsus, mis seisneb eelkõige nõustamisega kaasnevate hoolivate suhete loomisel, mis on oluliseks teguriks väljalangevuse ennetamisel. Täiendava mõjuna nähtus, et nõustamisprogramm toetab karjäärisuundade ülesehitamist ja akadeemilise enesetõhususe saavutamist.

Antud peatüki kokkuvõtteks võib öelda, et motivatsioonil on oluline seos õppimise tulemuslikkusega, seetõttu on sellelaadseid uurimusi ka maalmas palju läbi viidud. Olenevalt eriala valikust nähtub uuringutest, et osadel erialadel õpitakse enam välise motivatsiooni ajendil ja osadel sisemise motivatsiooni ajendil. Üliõpilaste õpimotivatsiooni vähesus või puudus võib olla oluliseks ohuks õpingutega viivitamiseks ja õpingute katkestamiseks.

1.3. Uurimuse olulisuse põhjendus

Käesolevas ja ühtlasi esimese peatüki viimases alapeatükis selgitan, miks on oluline uurida Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia üliõpilaste akadeemilist motivatsiooni.

Madalatasemelisi tulemusi või saavutusi seostatakse sageli madala motivatsiooniga. Vaatamata sellele, et õpilast toetavad ja püüavad tema motivatsiooni kvaliteeti tõsta kõrvalseisvad isikud, sh õpetajad, vanemad, sõbrad, püüdes parandada õpilase püsivuse ja soorituse (tulemuse) taset, on selge, et tulemuslikkus sõltub ikkagi sellest, millist tüüpi motivatsioon ajendab õpilast tegutsema. See on oluline, sest teatud tüüpi motivatsioonil on parem kvaliteet kui mõnel teisel. (Lens jt 2008). Deci ja Ryani uuringust (2000) selgub, et sisemiselt motiveeritud indiviidid rakendavad õppimisel sügavamat infotöötlust ning neil on paremad õpitulemused. Fairchild'i, Horst'i, Finney & Barroni uuringust (2007) selgub, et samuti on parem nende üldine elukvaliteet ning neile on tähtis eneseareng. Seetõttu on oluline uurida, milline on õpilaste motivatsioon ning nendest tulemustest lähtudes on võimalik õpilase parima võimaliku heaolu tagamiseks midagi ette võtta.

Nagu eelnevates alapeatükkides välja toodud, on õpilaste madal sisemine motivatsioon, üksnes väline motivatsioon või amotivatsioon tihedalt seotud ülikoolist väljalangemisega ning esimesi võib käsitleda väljalangevuse eeldustena. Colgate'i, Stewart'i & Kinsella uurimustulemuste (1996) põhjal võivad ülikoolist paberid välja võtnud õpilased tekitada suusõnalise negatiivse reklaami kaudu oma endisest õppeasutusest kuvandi, mis kahjustab kooli mainet. Samuti toodi samas töös välja, et on tõenäoline, et ülikoolid, millel on suur väljalangevus, kaotavad oma õpilased koolidele, kes väljalangevusprobleemiga aktiivselt suudavad tegeleda ning tänu sellele ka oma positsiooni ülikoolide omavahelises konkurentsist tugevdavad. (Bennett 2003, lk 3 järgi)

Uurimuse vajadust kinnitab 2014/2015 õppeaastal sisse astunud kultuurikorralduse õppekava kursus, kelle näitel on erakordselt kõrge õpingud katkestanud või õpingutega viivitavate üliõpilaste arv. Kui 2014. aastal alustas õpinguid 28 üliõpilast, siis tänasel päeval õpib kursusel 17 üliõpilast, mis tähendab, et pea pooled kõnealuse kursuse tudengitest on antud eriala õpingutest kas lõplikult või ajutiselt eemaldunud.

Loodan, et minu uurimistöö väljundid aitavad Viljandi Kultuuriakadeemia juhtidel ning teistel kooliga seotud asjaosalistel paremini mõista õpilaste väljalangevuse dünaamikat ning sellest juhinduvalt võimaldada kasutusele võtta meetmeid, mille abil ennetada või vältida üliõpilaste väljalangevust.

Scheel, Madabhushi ja Backhaus, kelle töö (2009) oli suunatud üliõpilaste koolist väljalangemisele, kinnitasid uurimusega, et ennekõike on suur vajadus mõista, kuidas motiveerida intellektuaalselt võimekaid äsja gümnaasiumist ülikooli astunud õpilasi. Käesoleva töö raames selgitan muu seas välja, millised motiivid parendavad Viljandi Kultuuriakadeemia

üliõpilaste õpitulemusi. Saadud vastused võivad anda olulise vihje õppejõududele õpilaste motivatsiooni toetamiseks.

Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia üliõpilaste õpimotivatsiooni uurimisel seisneb praktiline tähtsus. Antud töö uurimistulemuste põhjal on võimalik teha edasiarendusi õpilaste suunamisel ja tõhusamal motiveerimisel õppetöös. Tänu sellele omakorda parandada õpilaste elukvaliteeti, millel on motivatsiooniga teatavasti oluline seos, vähendada koolist väljalangevust ning ennetada akadeemia suunatud negatiivse tagasiside ning seeläbi kujuneva kehva maine teket.

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Antud peatükis kirjeldan uurimistöö populatsiooni ja valimit, annan ülevaate uurimuse mõõtevahendist ehk akadeemilise motivatsiooni skaalast ning andmete kogumise protseduurist.

2.1. Populatsioon ja valim

Uurimistöö üldkogumisse kuulub 2016. aasta 18. aprilli seisuga Tartu Ülikooli õppeinfosüsteemi kohaselt 370 üliõpilast. Selleks, et antud uurimuse valim oleks populatsiooni suhtes representatiivne, peaks valimikalkulaatori (Sample Size Calculator) alusel valimisse kuuluma 146 üliõpilast. Käesoleva uurimistöö puhul on valim üldkogumile vastav, kuna vastajate hulk ei erine märkimisväärselt kalkulaatori alusel saadud arvust.

Valimisse kuuluvad Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna päevase õppe üliõpilased, kes vastasid vabatahtlikult internetikeskkonnas üleval olnud küsimustikule. Uuringus osales kokku 138 üliõpilast – 104 naist ja 34 meest. Vastajate arv jagunes osakonniti järgnevalt: kultuurhariduse osakond – 78, muusikaosakond – 31, etenduskunstide osakond – 29 (vt *tabel 1*).

Osalejate keskmine vanus on 22,5 eluaastat, kusjuures noorim uuringus osaleja on 18-aastane ja vanim 40-aastane.

Tabel 1 Üldkogum ja valimi struktuur osakondade lõikes

Osakond	Üldkogum	Valim
Kultuurhariduse osakond	171	78
Muusikaosakond	86	31
Etenduskunstide osakond	113	29

2.2. Mõõtevahend

Uurimuse läbiviimisel kasutasin taaskord akadeemilise motivatsiooni skaala (AMS-C28) ülikooli versiooni (CEGEP) (Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) Version (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, Vallières, 1992-1993)) – 28-st väitest koosnev 7-palliline Likerti-tüüpi skaala, mis mõõdab vastavalt inimese sisemist ja välimist motivatsiooni, nende alaliike, ning amotivatsiooni (vt *lisa 1*). Akadeemilise motivatsiooni skaala (AMS) on originaalis prantsusekeelne, mina aga kasutan oma töös inglisekeelsest versioonist eeste keelde kohandatud skaalat. Kuna eelnevalt on sama akadeemilise motivatsiooni skaala ülikooli versiooni Mari-Liis Mägi (2011) poolt läbi viidud uurimuse raames eesti keelde tõlgitud, võtsin tema töö jaoks kohandatud versiooni enda seminaritöö raames tehtud uurimuse aluseks. Seminaritöö kogemuse põhjal otsustasin sama versiooni kasuks ka käesoleva töö raames.

Lisaks akadeemilise motivatsiooni skaalale koostasın küsimused üliõpilaste isikuandmete kohta. Vastajal tuli märkida vanus, sugu, eriala, võimalusel eriala spetsialiseerumissuund, mitmendal kursusel õpitakse, kas töötatakse hetkel või kas kooli ajal on ajutiselt töötatud ning elukoht (sh ka see, kas vastaja on ülikooli tulles elukohta vahetanud) (vt *lisa 2*). Peale isikuandmete selgitamise lisasin küsimustikku ka kolm lisaküsimust, millest esimene eeldas vastust sellele, kui motiveeritult üliõpilane (skaalal vahemikus 1-madal – 5-kõrge) end oma õpingutes küsimustiku täitmise hetkel tunneb ning teine – avatud vastusega küsimus, mis lähtuvalt eelmises küsimuses antud vastusest selgitas seda, mis üliõpilast õppimisel motiveerib või siis mis tekitab madalat motivatsiooni. Silmaspeetud avatud vastustega küsimused andsid arvestatavas mahus põhjalikke vastuseid, mis annavad uurimistööle olulise lisaväärtuse ja mida järgnevas peatükis eraldiseisvalt ka käsitlen. Viimasena tuli vastajal märkida, kas on varem sama küsimustikku minu seminaritöö raames täitnud või mitte.

2.3. Protseduur

Küsitlusele vastamine toimus Tartu Ülikooli veebipõhiste küsimustike koostamiseks ja läbiviimiseks ettenähtud keskkonnas Lime Survey. Uurimuses osalejad vastasid küsitlusele ajavahemikus 17. märts 2016 – 25. aprill 2015, seega oli andmete kogumiseks aega täpselt üks kuu ja 7 päeva.

Küsimustik jõudis uurimuses osalejateni sotsiaalmeedias kasutatavate kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste erinevate suhtluskommuunide kaudu, kuhu edastasın kas

siis ise või mõne tuttava koolikaaslase abil küsimustiku asukoha aadressi koos palvega uuringus osaleda. Kirjas tutvustasin end ja oma uurimuse eesmärgi ning rõhusin selle vajalikkusele ka TÜ Viljandi kultuuriakadeemia seisukohast vaadatuna.

Lisaks isikuandmeid puudutavatele küsimustele ning kahele üliõpilase endi hinnangu põhjal hetkeseisu motivatsioonitaset määratlevale ja põhjendavale küsimusele tuli täita 28 väitest koosnev 7-palliline Likerti-tüüpi skaalal põhinev küsimustik, mille ühes otsas väitega täielik mittenõustumine, teises täielik nõustumine (1= ei käi üldse minu kohta, 7= käib täpselt minu kohta).

Kõige aktiivsemaks vastuste laekumise perioodiks oli nädal pärast küsimustiku avalikuks tegemist. Hiljem hakkas vastuseid ilmuma üksikutelt tudengitelt, misjärel tegin potentsiaalsetele uurimuses osalejatele veel kahel korral meeldetuletuse küsimustikule vastata. Koheselt pärast meeldetuletust laekus veel oluline hulk vastuseid. Kolmanda meeldetuletuse järel langes vastamise aktiivsus nullini. Enim vastuseid kogusin kultuurhariduse osakonnast, keerulisem oli täidetud küsimustikke saada muusikaosakonnast, aga ka etenduskunstide osakonnast, mis nähtub ka eelnevalt väljatoodud uurimuse üldkogumit ja valimit iseloomustavas tabelis.

Andmetöötluste viisin läbi kasutades selleks programmi Microsoft Excel ja SPSS.

3. UURIMISTÖÖ TULEMUSED

Antud peatükis analüüsin andmeid ning kirjeldan seejuures saadud tulemusi, mille põhjal saan edasiselt luua arutelu ja teha järeldusi.

3.1. Uurimistööst saadud andmete analüüs

Andmete analüüsimist alustasin esmalt andmete korrastamisega. Algselt oli küsimustikule vastajate arv 338, kuid pärast andmete korrastamist olid abikõlbulikud neist 138. Ülejäänud vastajad langesid valimist välja, kuna vastused olid kas puudulikud või küsimustik oli vastaja poolt vaid avatud, ent seejuures vastuseid küsimustele ei olnud esitatud.

3.1.1. Akadeemilise motivatsiooni skaala põhjal tehtud andmeanalüüs

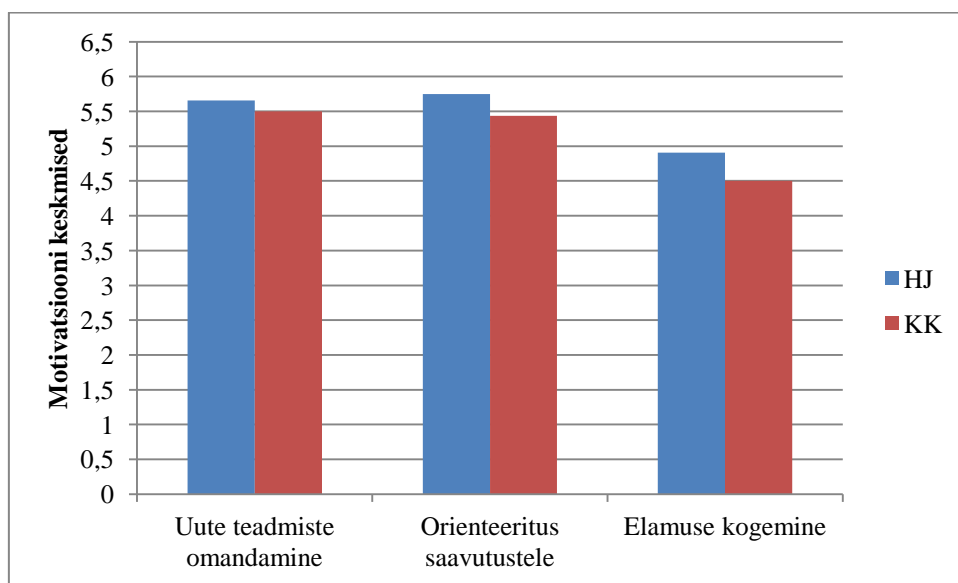
Uurides, millised on akadeemilise motivatsiooni näitajad Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilastel, kasutasin Lime Survey keskkonnas kogutud andmeid, mille eksportisin Exceli tabelisse. Edasiselt jätkasin andmete töötlustega, kus lõin grupeeritud andmete mediaanide põhjal võrdluse. Esmalt analüüsisin sisemist motivatsiooni selle alamfaktorite kaupa, seejärel vaatlesin sisemist motivatsiooni tervikuna. Samuti toiminis välise motivatsiooni puhul. Sisemisest ja välimisest motivatsioonist eraldiseisvalt analüüsisin amotivatsiooni.

Seoses sarnase uurimuse läbiviimisega kultuurhariduse osakonna üliõpilaste seas oma seminaritöö raames, tekkis huvi kõrvutada aasta tagasi saadud tulemused tänaste tulemustega ning neid omavahel võrrelda. Sellest tulenevalt teen esmalt ülevaate kultuurhariduse osakonna üliõpilaste tulemustest.

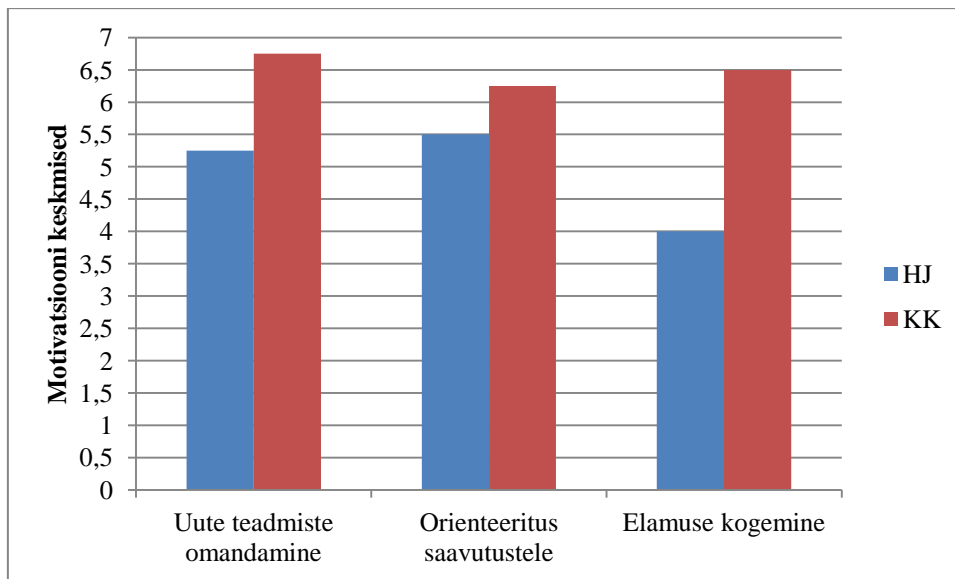
3.1.1.1. Kultuurhariduse osakonna üliõpilaste õpimotivatsioon 2015. aastal ja 2016. aastal

Aasta tagasi osales uurimuses 59 kultuurhariduse osakonna tudengit, neist 22 olid huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava üliõpilased ja 37 kultuurikorralduse õppekava üliõpilased. Antud uurimuses osales aga 78 kultuurhariduse osakonna tudengit, kellest 31 on huvijuht-loovtegevuse õpetaja ja 47 kultuurikorralduse õppekava üliõpilased.

Eelmise uurimistöö tulemusel (vt *joonis 1*) selgus, et vaadeldes sisemist motivatsiooni selle alamfaktorite kaupa, on huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava üliõpilaste sisemine motivatsioon kultuurikorralduse õppekava üliõpilastega võrreldes keskmiselt kõrgem uute teadmiste omandamisel, orienteeritusel saavutustele ning samuti elamuse kogemisel. Tänavused tulemused kajastavad aga vastupidist: kultuurikorralduse õppekava üliõpilaste sisemine motivatsioon selle iga alamfaktori põhjal on keskmiselt kõrgem kui huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava üliõpilastel. *Joonise 2* andmed iseloomustavad käesoleva uurimistöö valimiks olnud üliõpilaste sisemist motivatsiooni.



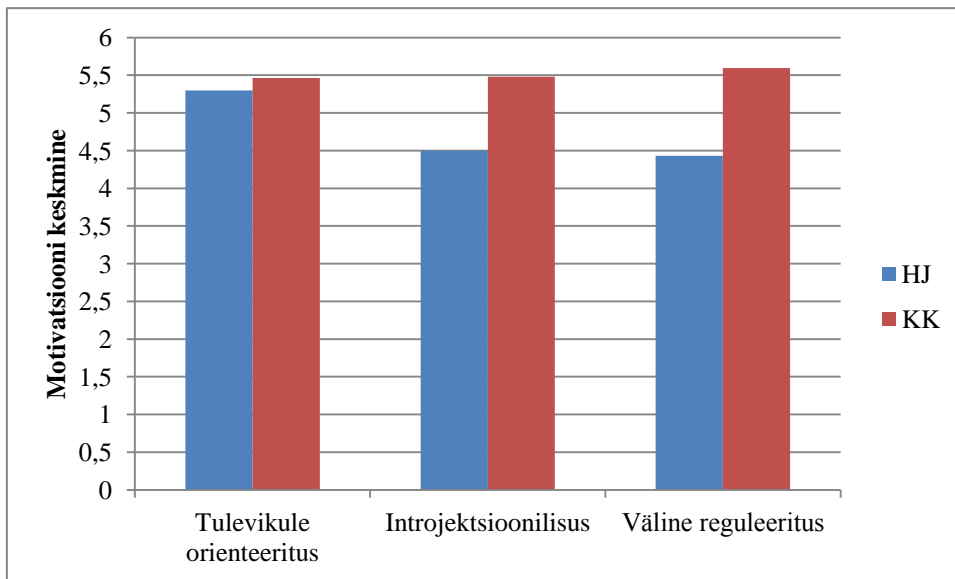
Joonis 1 Kultuurhariduse osakonna üliõpilaste sisemine motivatsioon 2015. aasta uurimuse põhjal (HJ – huvijuht-loovtegevuse õpetaja; KK – kultuurikorraldus)



Joonis 2 Kultuurhariduse osakonna üliõpilaste sisemine motivatsioon käesoleva uurimuse põhjal (HJ – huvijuht-loovtegevuse õpetaja; KK – kultuurikorraldus)

Uurimuste põhjal selgub, et võrreldes seekordseid tulemusi aastatagustega, on kultuurikorralduse õppekava üliõpilaste sisemine õpimotivatsioon ka eraldiseisvalt vaadeldes varasemast kõrgem, ent huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava üliõpilaste sisemine õpimotivatsioon eelmise aasta tulemustega võrreldes mõnevõrra madalam.

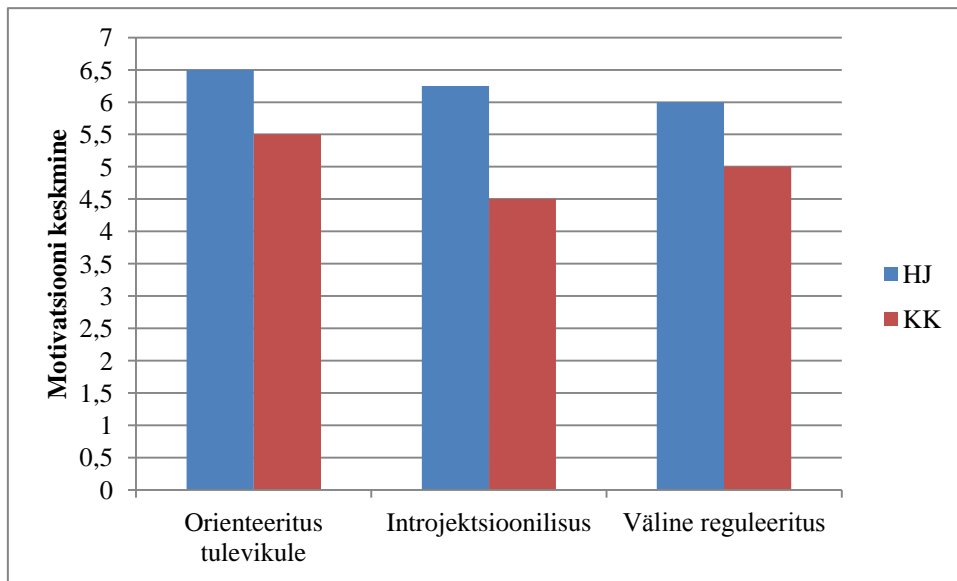
Samast uurimusest aasta tagasi nähtus, et analüüsides eraldiseisvalt välist motivatsiooni, on kultuurikorralduse üliõpilaste väline õpimotivatsioon keskmiste põhjal kõrgem huvijuht-loovtegevuse õpetaja eriala üliõpilaste välisest motivatsioonist (vt *joonis 3*) Välise motivatsiooni kolme alaliiki iseloomustavad eesmärgilisus, orienteeritus tulevikule, introjektsioonilisus ehk sisemise surve tõttu millegi tegemine ning väline reguleeritus (Decy & Ryan 2000).



Joonis 3 Kultuurhariduse osakonna üliõpilaste väline motivatsioon 2015. aasta uurimuse põhjal

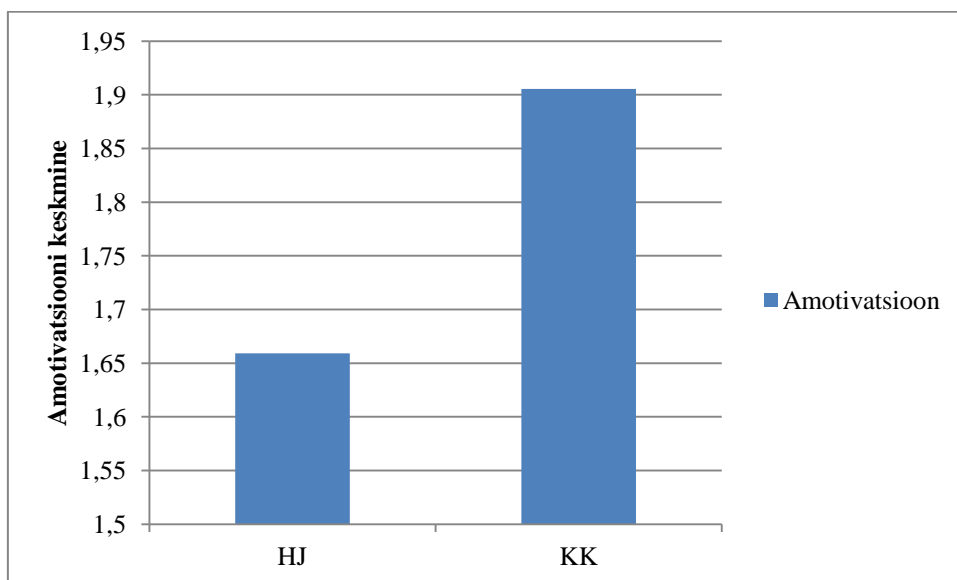
Seekordsed tulemused (vt *joonis 4*) kultuurhariduse osakonna üliõpilaste välise motivatsiooni osas erinevad sarnaselt sisemisele motivatsioonile eelmise aasta tulemustest. Erinevalt varasema uurimuse tulemustest on kultuurikorralduse õppekava üliõpilaste väline motivatsioon huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava üliõpilastest madalam, mis lükkab ümber aasta tagasi seatud hüpoteesi, et kultuurikorralduse õppekava üliõpilasi ajendab õppima enam väline motivatsioon ja huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava õpilasi sisemine motivatsioon.

Lisaks võib näha, et tänavuse valimi tulemuste põhjal, võrreldes eelmise aasta omadega, on huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava tudengite väline motivatsioon varasemast kõrgem, ent kultuurikorralduse õppekava üliõpilastel tulemuste keskmiste põhjal madalam.



Joonis 4 Kultuurhariduse osakonna üliõpilaste väline motivatsioon käesoleva uurimuse põhjal

Ka eelmises uurimuses analüüsisin üliõpilaste amotivatsiooni. 2015. aasta tulemused (vt *joonis 5*) näitasid, et kultuurhariduse osakonna üliõpilaste seas esineb neid, kes on õppimiseks amotiveeritud. Samuti selgus, et kultuurikorralduse eriala üliõpilastel on amotivatsioon keskmiselt kõrgem kui huvijuht-loovtegevuse õpetaja üliõpilastel.

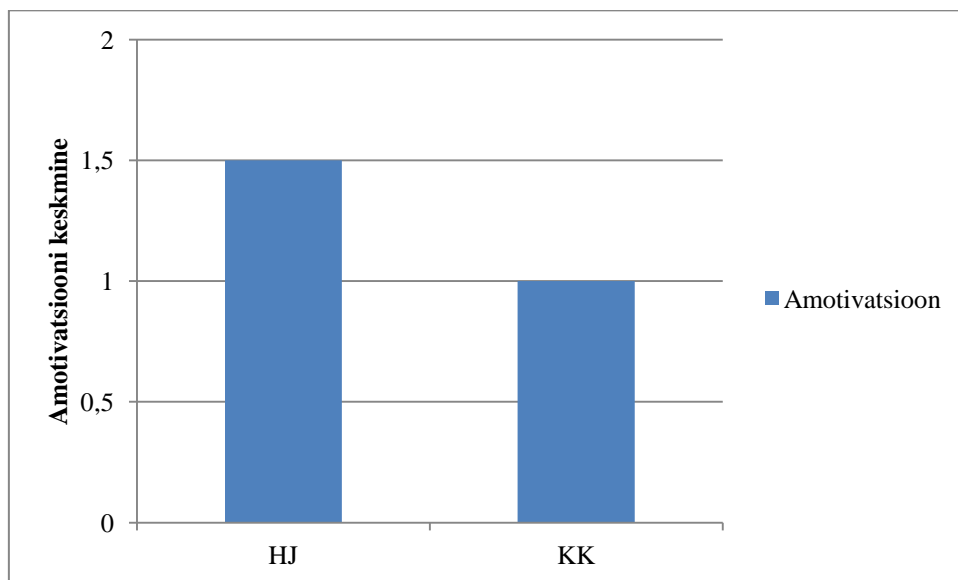


Joonis 5 Kultuurhariduse osakonna üliõpilaste amotivatsioon 2015. aasta uurimuse põhjal

2016. aasta ehk käesoleva uurimuse valimi põhjal ilmnes aga, et nagu sisemise ja välimise motivatsiooni puhul, on ka amotivatsiooni tulemused varasema uurimusega võrreldes

vastupidised: keskmiselt kõrgem amotivatsioon esineb huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava üliõpilastel (vt *joonis 6*).

Vaadeldes kultuurhariduse osakonda tervikuna, on amotivatsiooni tase võrreldes eelmise aastaga veidi madalam.



Joonis 6 Kultuurhariduse osakonna üliõpilaste amotivatsioon käesoleva uurimuse põhjal

3.1.1.2. Kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste sisemine õpimotivatsioon

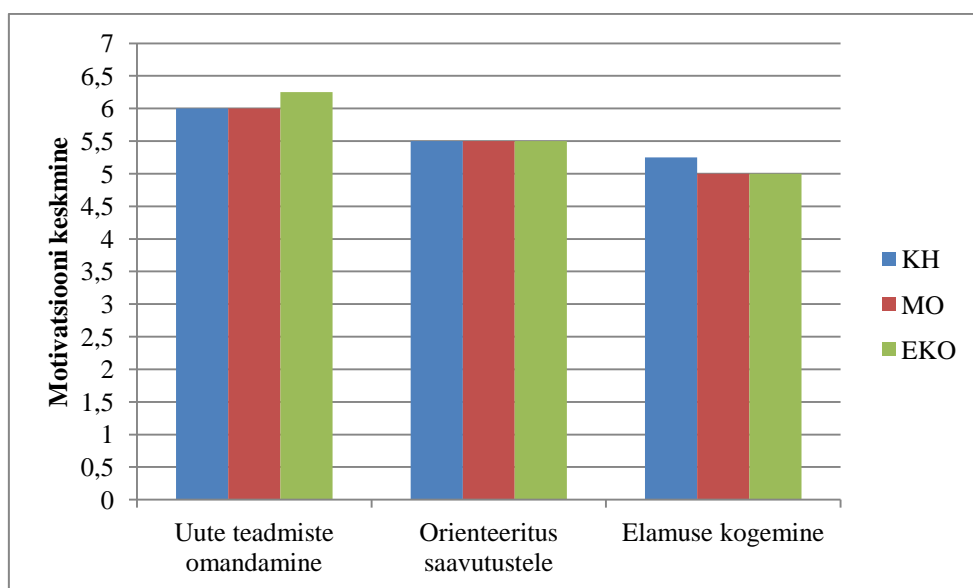
Uurides, kas kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste sisemise motivatsiooni näitajad erinevad ja juhul, kui see nii on, milles seisnevad erinevused, vaatlen sisemist motivatsiooni selle alamfaktorite kaupa.

Analüüsist selgub, et sisemine motivatsioon millegi teadasaamiseks on keskmiselt pisut kõrgem etenduskunstide osakonna üliõpilastel, ent tegemist ei ole statistiliselt olulise erinevusega. Kultuurhariduse ja muusikaosakonna üliõpilaste puhul on kõnealune alamfaktor esindatud samal tasemel.

Sisemise motivatsiooni tase millegi saavutamiseks on kõigi kolme osakonna üliõpilaste puhul keskmiselt võrdne.

Sisemine motivatsioon elamuse kogemiseks on teistest mõnevõrra kõrgem kultuurhariduse osakonna üliõpilastel. Sama motivatsioonitase on antud alamfaktori puhul etenduskunstide ja muusikaosakonna üliõpilastel.

Vaadeldes sisemist motivatsiooni tervikuna, nähtub uurimusest, et antud valimi põhjal esineb sisemise motivatsiooni tase kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonnas pigem ühtlaselt. Järgneva *joonise 7* andmed iseloomustavad käesoleva uurimistöö valimiks olnud üliõpilaste sisemist motivatsiooni.



Joonis 7 Üliõpilaste sisemine motivatsioon (KH – kultuurhariduse osakond; MO – muusikaosakond; EKO – etenduskunstide osakond)

3.1.1.3. Kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste väline õpimotivatsioon

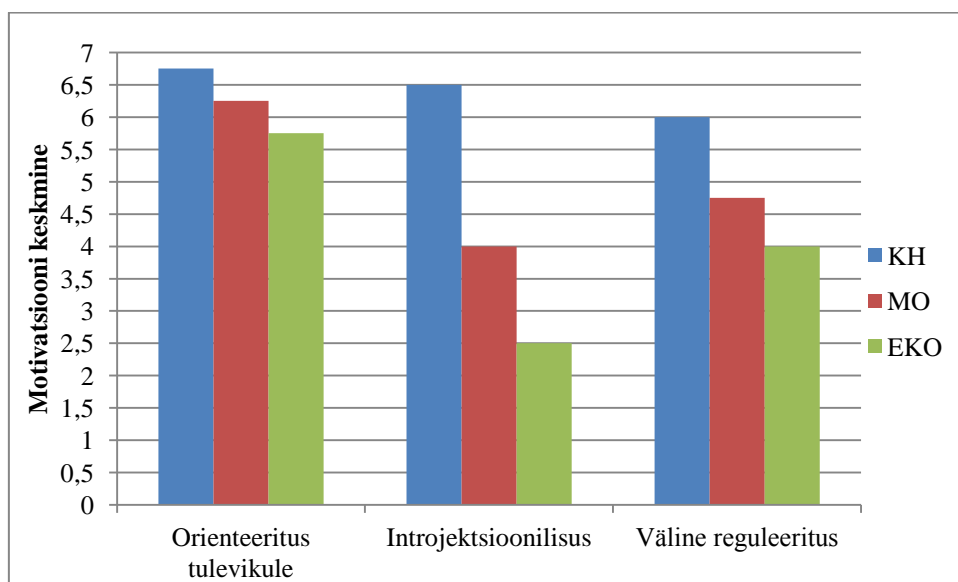
Analüüsides kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna välimist õpimotivatsiooni, vaatlen eraldiseisvalt sisemisele motivatsioonile sarnaselt välise motivatsiooni kolme alamfaktorit.

Väline motivatsioon, mis seisneb orienteerituses tulevikule, on keskmiselt kõrgem kultuurhariduse osakonna üliõpilastel, veidi madalam muusikaosakonna üliõpilastel ja kõige

väiksema osakaaluga kolmest osakonnast on antud alamfaktor etenduskunstide osakonna üliõpilastel. Seejuures ei esine suuri erinevusi (vt *joonis 8*).

Välise motivatsiooni faktor – introjektsioonilisus ehk sisemise surve tõttu millegi tegemine, on kõige kõrgemal tasemel uurimuse alusel kultuurhariduse osakonna üliõpilastel. Oluliselt madalam on see muusikaosakonna üliõpilastel ning võrreldes kahe eelmise osakonnaga on introjektsioonilisus kõige vähem esindatud etenduskunstide osakonna üliõpilaste välises motivatsioonis.

Viimaseks välise motivatsiooni uuritavaks alamfaktoriks on väline reguleeritus, mis väljendab inimese tegevuse eesmärki kasu saamise või karistuse vältimise nimel. Keskmiselt kõige kõrgem on seegi alamfaktor kultuurhariduse osakonna üliõpilastel, järgneb muusikaosakond ja taaskord kõige madalam on välise reguleerituse tase etenduskunstide osakonna üliõpilastel.

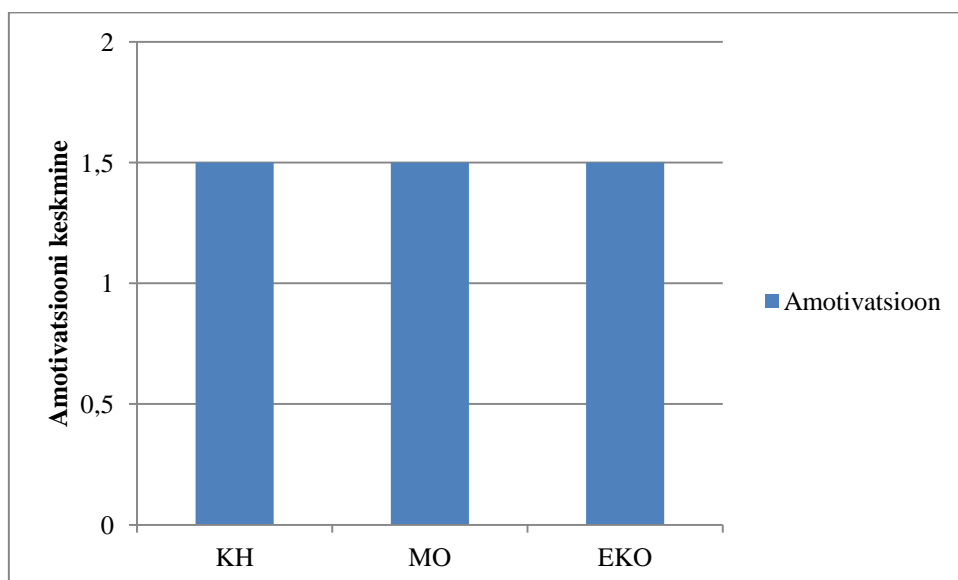


Joonis 8 Üliõpilaste väline motivatsioon (KH – kultuurhariduse osakond; MO – muusikaosakond; EKO – etenduskunstide osakond)

Kui sisemise motivatsiooni puhul on üliõpilaste motivatsioonitase küllaltki ühtlane, siis välise motivatsiooni puhul on erinevused enam märgatavad. Väline motivatsioon on saadud tulemuste põhjal kõige kõrgem kultuurhariduse osakonna üliõpilastel ning kõige madalam etenduskunstide osakonna üliõpilastel. Kõige suuremad erinevused esinevad välise motivatsiooni alamfaktori – introjektsioonilisuse osas.

3.1.1.4. Kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste amotivatsioon

Sisemisest ja välisest motivatsioonist eraldiseisvalt analüüsin üliõpilaste amotivatsiooni. Antud uurimuse põhjal selgus, et nii kultuurhariduse, muusika- kui etenduskunstide osakonna üliõpilaste seas leidub neid, kes on õppimisel amotiveeritud. Viimase esinemist aitasid küsimustiku põhjal välja selgitada väited nagu: 1) Tegelikult ma ei ole endas kindel; tunnen, et ma raiskan kõrgkoolis oma aega; 2) mul oli hea põhjus kõrgkooli astumiseks, kuid praegu kahtlen, kas peaksin oma õpinguid jätkama; 3) Ma ei saa aru, miks ma käin kõrgkoolis, ega tegelikult hooligi sellest; 4) Ma ei tea, miks kõrgkoolis õpin; ma ei mõista, mida ma seal teen. Joonis 9 iseloomustab kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste amotivatsiooni. Tulemustest selgus, et amotivatsiooni esineb kõigi kolme osakonna üliõpilaste seas keskmiselt võrdsel tasemel.

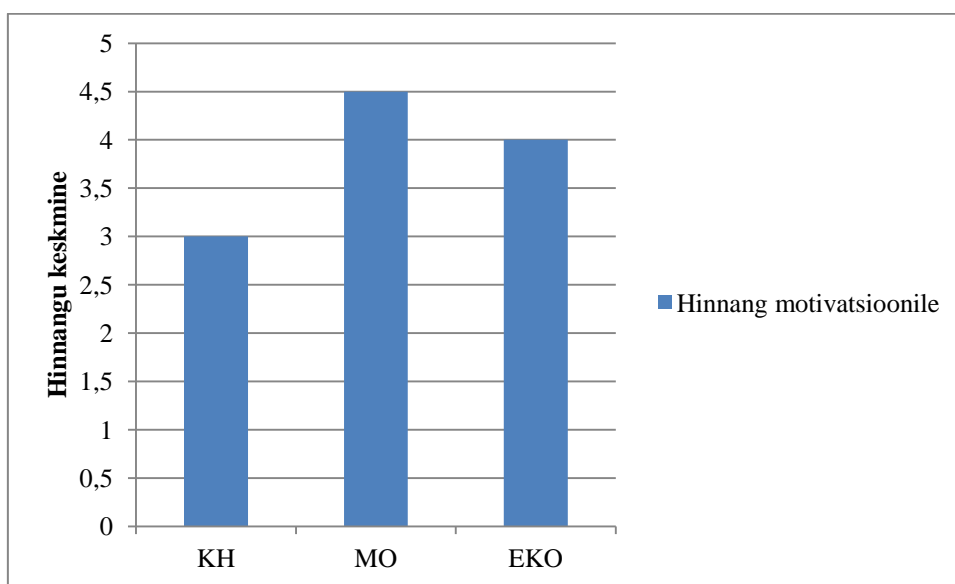


Joonis 9 Üliõpilaste amotivatsioon (KH – kultuurhariduse osakond; MO – muusikaosakond; EKO – etenduskunstide osakond)

3.1.2. Üliõpilaste avatud küsimuste vastustest saadud tulemused

Minu uurimuse küsimustik sisaldas ka kaht lisaküsimust, mille eesmärk oli välja selgitada, kui motiveeritult tunneb end vastaja oma õpingutes antud ajahetkel. Motivatsiooni taset sai hinnata viie-pallilisel skaalal, kus 4-5 tähendasid, et ollakse väga motiveeritud ja 1-2, et motivatsioon on madal. Vastavalt sellele, kuhu end skaalal paigutati, tuli vastata ühele kahest küsimusest: kui

paigutati end pigem skaala ülemisse osasse (4-5), siis tuli vastata, mis on tegurid, mis vastajat õppima motiveerivad/motivatsiooni ülal hoiavad või kui paigutati end skaala alumisse otsa (1-2), siis vastati, mis põhjustab madalat õpimotivatsiooni. Hinnates oma motivatsiooni taset numbriga kolm, ei olnud küsimustikus selgesõnalist nõuet valikut põhjendada. Sellest tulenevalt jäeti sagedalt niisuguse hinnangu määramisel avatud küsimusele vastamata, ehkki ka antud hinnangu puhul vastust eeldasin. Mõneti võib pidada kirjeldatud küsimuse süsteemi seetõttu minu uurimuse küsimustiku kitsaskohaks, ent õnneks ei ole tegemist olulise puudusega ning siiski leidsid neid, kes valides hinnanguks 3, põhjendasid, mis motiveerib õppima ja samal ajal tõid välja, mis on madala motivatsiooni põhjusteks.



Joonis 10 Kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste lisaküsimustes antud hinnang motivatsioonile

Tulemuste põhjal (vt *joonis 10*) nähtus, et keskmiselt kõige kõrgemaks hindavad oma motivatsiooni taseme muusikaosakonna üliõpilased, veidi madalam on etenduskunstide osakonna üliõpilaste hinnang oma motivatsioonile ja esimestest 1,5 palli võrra madalam oli hetke seis motivatsioon kultuurhariduse üliõpilaste seas. Lisaks keskmiste leidmisele, analüüsisin tulemusi ka Kruskal-Wallise U-testi kasutades. Kruskal-Wallise testi alusel [$p=0,011$] erinevad kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste enda poolt antud hinnangud motivatsioonile statistiliselt oluliselt.

Vaadeldes vastuseid eraldiseisvatena (vt *tabel 2*), võib näha, et kõige enam on antud kultuurhariduse osakonna üliõpilaste seas motivatsiooni taseme hinnanguks „3“. Märkimisväärne on ka nende üliõpilaste hulk, kes on hindanud oma motivatsiooni hindegaga „1“ või „2“, mis

tähendab, et kultuurhariduse osakonnas leidub oluline osa üliõpilasi, kes hindasid oma motivatsiooni madalaks. Väiksem, ent siiski oluline arv üliõpilasi on hindanud oma motivatsiooni hindegga „4“ või „5“.

Muusikaosakonna üliõpilaste tulemusi lähemalt analüüsid, selgub, et ükski vastaja ei hindanud oma motivatsiooni hindest „2“ madalamaks. Enamus muusikaosakonna üliõpilastest määrasid oma motivatsiooni taseme hindeks „4“ või „5“.

Etenduskunstide osakonna üliõpilased hindasid oma motivatsioonitaseme kõige sagedasemalt hindegga „4“. Üksikute üliõpilaste hinnang jäi vahemikku 1-2.

Tabel 2 Üliõpilaste endi hinnang oma hetke õpimotivatsioonile (sagedustabel arvudes ja protsentides)

Osakond/vastajate arv	Hinnang „1“	Hinnang „2“	Hinnang „3“	Hinnang „4“	Hinnang „5“	Kokku
Kultuurhariduse osakond	5 (6,4%)	13 (16,7%)	29 (37,2%)	25 (32%)	6 (7,7%)	78 (100%)
Muusikaosakond	0 (0%)	5 (16%)	6 (19,4%)	14 (45,2%)	6 (19,4%)	31 (100%)
Etenduskunstide osakond	1 (3,4%)	3 (10,3%)	8 (27,6%)	13 (44,8%)	4 (13,9%)	29 (100%)

Järgnevalt analüüsisin vastavalt motivatsiooni tasemeks määratud hinnangule, milliseid põhjendusi (kõik uurimistöös saadud avatud vastused on kajastatud *lisas 3*) erinevate hinnangute puhul välja toodi.

Juhul, kui vastaja oli määranud oma motivatsiooni taseme skaalal hindepalliga „4“ või „5“, põhjendati valikut väga sagedasti asjaoluga, et kooli lõpetamine on lähedal ning tahe ja soov kool ära lõpetada motiveerib. Seesuguste vastuste rohkus annab tunnistust, et uurimistöö valimisse kuulub suur hulk (38 üliõpilast ehk 27,5% kogu valimist) ülikooli viimasel kursusel tudeerivaid üliõpilasi, kellest enamus kuuluvad kultuurhariduse osakonda. Kõnealune motiiv õppimiseks on oma olemuselt pigem tulevikule orienteeritud: motivatsiooni ei iseloomusta õppimise protsess, vaid soov näha tulemit, saada nõ kohustus kaelast ära. Kirjeldatud põhjenduse tüüpi iseloomutavad järgmised üliõpilaste poolt antud vastused:

„Palju on tehtud, viimane pingutus veel ja siis on tehtud :)“; „Lõpusirge on käes. Nii pikk tee on käidud ja oleks rumalus see tee katkestada“; „Hetkel lõpetajana on pigem motiveerivaks

faktoriks lõpetamine ja edasiste eesmärkide poole püüdlamine; „Lõpp on käega katsutav seega ka pika töö tulemuse viljad on käega katsutavad ja reaalseks saamas“; „Kuna olen viimasel kursusel ja jäänud on kirjutada vaid lõputöö, siis mida lähemal ma olen lõpule seda, suurem on motivatsioon.“;

Üheks korduvalt välja toodud põhjenduseks, mis aitab motivatsiooni kõrgel hoida, on kaasüliõpilaste, õppejõudude ja teiste lähedaste inimeste poolne toetus; samuti õpikeskkond. Õppejõudude toetavat ja motiveerivat suhtumist tõid oma vastustes korduvalt välja muusikaosakonna üliõpilased. Seda tüüpi põhjendusi illustreerivad üliõpilaste vastused nagu:

„Toakaaslaste motiveeritus õppimiseks aitab ehk isegi kõige enam“; „Palju motiveerivad ka õppejõudude poolt antud huvitavad ülesanded“; „Uued inimesed, uus info; meeldivad kursusekaaslasted“; „Hea seltskond ja lähedad kursakaaslasted, kes teevad kõik hetked palju värvikamaks ja rõõmsameelsemaks.“; „Õppejõudude toetav suhtumine, saavutatud tööviljad, head sõbrad nii siin koolis kui ka väljaspool, kes on mu tegemistest huvitatud.“; „Väga toredad ja avatud õppejõud, vahvad kursusekaaslasted“;

Läbivaks põhjenduseks, miks hinnati motivatsiooni hindepalliga 4-5, on ka rahulolu erialavalikuga ja teadmiste omandamine valitud valdkonnas. Need vastused iseloomustavad oma olemuselt üliõpilaste sisemist õpimotivatsiooni:

„Mulle meeldib minu eriala valik siiani. Tunnen, et olen olnud õpingutega õigel teel ning leidnud ka edasiviiva suuna, mis ehk kohati erineb praegusest otsesest võimalikust erialast. Siiski, läbi ülikooli aastate olen arenenud nii teadmiste poolest kui ka psühholoogiliselt. Olen tänulik nende eelnevate õppeaastate eest ja oma tehtud varasema valiku eest õpingutes.“; „Minu enda soov enesearenguks ja siiras usk oma erialasse. Samas ka teadmine, et lõppude lõpuks saan ma antud erialast täpselt nii palju kui sinna ise panustan.“; „Huvi antud valdkonna vastu ja huvi valdkonna teemade vastu“; „Eneseareng ja uute teadmiste omandamine“; „Mind huvitab minu eriala nii väga, et sellega tegeledes teen seda, mida armastan ja teen seda, mida mulle meeldib teha“.; „Saan õppimisest naudingut“; „Minu motivatsiooni hoiab üleval see, kui ma tunnen ja näen, et ma arenen (pillimängu oskus ja tehnika).“

Omaette grupeeringu moodustasid vastused, mis põhjendavad kõrget motivatsiooni eneseteostusevajaduse ning ambitsioonidega; erialaste väljakutsete ja eneseväljendusvõimalusega (loominguline eneseteostus). Vastajate jaoks on oluline eneseületus, soov tõestada enesele, et saadakse hakkama ning eesmärgi nimel tegutsemine; rahulolu saadakse

väljakutsetest, mida enesele seatakse. Viimased märksõnad iseloomustavad suuresti kultuurhariduse osakonna üliõpilaste poolt antud vastuseid. Antud grupeeringut iseloomustavad järgmised üliõpilaste poolt antud vastused:

„Peamine on soov mitte ennast alt vedada, endale seatud eesmärgid täita“; „Tahe endale näidata, et ma suudan hästi õppida“; „Edasised võimalused antud valdkonnas (põnev töökoht, huvitavad projektid jne); „Võimalus enda ideid ellu viia, uued katsumused ja väljakutsed, elu ise oma imede ja keerdkäikudega.“; „Eneseteostus ja tahe luua“; „Eneseväljendus“; „Avaramad võimalused, näiteks välismaal esinemised“; „Tahan tulevikus enda erialase tööga tegeleda ja usun, et ilma siit saadud teadmiste ja tutvusteta ei pruugi ma sugugi seda saavutada“;

Edasiselt vaatlesin tulemusi, kus üliõpilane oli oma motivatsiooni hindanud numbriga „3“. Viiepallilisel skaalal tähendab see väärtus justkui kahe vahele jäämist – ühelt poolt tunnetatakse endas õpimotivatsiooni, kuid teiselt poolt leidub tegureid, mis motivatsiooni kahandavad. Selle numbri skaalal valinud üliõpilased kalduvad vastustes põhjendama, miks omavad pigem madalat õpimotivatsiooni. Oma valikut põhjendati näiteks rahulolematusega või probleemidega õppekavas või õppeainetes, sealjuures väljendati ka sisemisi kahtlusi erialavaliku osas. Õpimotivatsiooni vähendava asjaoluna toodi eelkõige kultuurhariduse osakonna üliõpilaste poolt arvukalt välja õppekava läbimise kergust. Järgnevad vastused iseloomustavad kirjeldatut:

„Motivatsioon on madal, sest koolitunde ei ole. Mingid kodused tööd küll on, aga ka need teen ma viimasel hetkel, sest puudub motivatsioon. Kui puuduvad kontakttunnid, mingisugune kontroll või huvi tudengite vastu, kaob ka endal huvi.“; „Raskused ühe aine läbimisel, mis on otsustava tähtsusega, et kool lõpetada“; „Leian, et ainete maht ja EAP pole kooskõlas.“; „Ühelt poolt motiveerivad mind väljakutsed ning see, et ma näen konkreetseid seoseid õpitava ja oma tuleviku ja töö vahel. Samas aga alandavad motivatsiooni liiga kerged ülesanded, põhjendamatud teemavalikud.“; „Kolmas aasta teatrikunsti õppekavas on väga laias laastus korraldamata ja sisaldab suurel määral aineid, mis mind üldse ei motiveeri, kuna nad pole seotud minu erialase tööga. Mul on tunne, et mind õpetatakse hetkel pigem ettevõtjaks, psühholoogiks ja akadeemikuks, kui et näitlejaks.“;

Mitmel korral toodi välja, et õpimotivatsiooni vähesust tekitavad eraelus aset leidvad olulised muutused või sündmused, mis antud hetkel õppimisest esile tõusevad ning seda takistavad. Näiteks: *„Mul on kodus väike laps, kes paraku võtab oma aja ja õpingud on tagaplaanil“*. Samuti toodi välja, et motivatsiooni kahandab õpingute kõrvalt töötamine ja erinevate erialaste projektidega tegelemine, mis võtavad suure osa energiast ja ajast: *„Täiskohaga töö kõrvalt on*

raske õpimotivatsiooni kõrgel hoida. “; „Kooliväliste ent siiski erialaste kohustuste suurenemine. Kuna need on kõvasti praktilisemad ja eneseteostust võimaldavamad, kui koolitöö, siis olen ka motiveeritum nendega tegelema. “; „Kevad ja koolivälised tegurid“.

Mitmed üliõpilased põhjendasid oma madalat motivatsiooni väsimuse ja halva enesetundega: *„Pingeline aeg, ei oska end motiveerida, tunnen väsimust ja ükskõiksust natuke. “; „Tunnen, et kool tekitab pigem stressi kui rahulolu, sest tunnen end pidevalt väsinuna ning haigena. “; „Mõte tulevikust. Ma olen väsinud. “; „Ülekoormus, mille tagajärjel olen kaotamas ennast õpingute sees, erinevad soovid sellest, mida pakutakse“; „Kevadine nõrkus, vitamiinide puudus, tühi rahakott ja soe ilm kooliseintest väljas pool. “; „Hetkeline energiapuudus, mis on tingitud ilma oludest. Stress. “;*

Eelnevalt välja toodu andis ülevaate vastustest, millega põhjendasid oma valikut üliõpilased, kes hindasid oma motivatsiooni taset hindegas „3“. Järgnevalt analüüsin tulemusi, mis kajastavad üliõpilaste madalat motivatsiooni. Vaatlen vastuseid, kus motivatsiooni hinnati skaalal vahemikus 1-2 hindepalli.

Kui kõrge motivatsiooni tekke ühe olulise tegurina nimetasid üliõpilased õppejõudude poolset toetust, siis madalat motivatsiooni põhjustab vastupidiselt õppejõudude ja koolikaaslaste poolne vähene toetus õpingutes. Rahulolematust õppejõudude osas väljendavad peamiselt kultuurhariduse osakonna üliõpilased. Kõnealusest vastuste grupeeringust annavad aimu järgmised põhjendused:

„Õppejõu poolt saadav vähene abi. “; „Juhendaja ei räägi minuga. “; „Minu jaoks on madal õpimotivatsioon hetkel tingitud sellest, et kontakttunde on vähemaks jäänud ning seeläbi ei tundu tulevat õppejõududelt toetust, samas näitavad ka eelnevad aastad, et seda on vähe. Tunnen, et ei ole kellegi poole pöörduda oma kooli muredega, sest varasem kogemus näitab, et sellesse suhtutakse ükskõikselt ning ei ole kunagi abi saanud. Erilist motivatsiooni ei anna ka laused "tehke need lihtsalt kuidagi ära" (nt. seminaritööde kohta) “; „Tunne, et mind ei õpeta praegusel hetkel pädevad inimesed ja ma ei saa koolist seda, mida tunnen et mul praegu, lõpus veel vaja oleks. “; „Õppejõud on minu silmis ebapädevad ning reaalseid teadmisi, mida hiljem antud eriajal vaja läheb, selles koolis kahjuks hetkel veel ei õpetata. “;

Nagu eelpool juba välja toodud, põhjustavad madalat motivatsiooni rahulolematuse õppekavas, õppeainetes ja üleüldiselt eriala valikus. Samuti raskused õppekava täitmisel. Järgmised madalat

motivatsiooni põhjendavad vastused annavad ülevaate, milliseid õpimotivatsiooni pärssivaid tegureid üliõpilased enda jaoks teadvustavad:

„Ebakindlus valitud erialal tulevikus töötamise osas.“; „Tunnen, et ma ei saa koolis ainetest enam midagi uut juurde, vaid see on lihtsalt tüütu kohustus, mis tuleks ära teha, kuna nii palju aega on juba magama pandud siia. Õpingute jooksul olen aru saanud, et antud eriala mulle tegelikult ei meeldi ja tõenäoliselt ei taha ma kunagi selles valdkonnas töötada.“; „Eriala, mida õpin, ei ole suudetud ülikoolis põnevaks teha. Kultuurikorralduse õppekava on väga algeline ning vähe välja arendatud.“; „Olen ammu mõistnud, et see eriala ei ole minule, kuid otsustasin ühe eriala lõpuni õppida enne järgmise juurde suundumist.“; „Kooli kergus, õppejõudude suhtumine. Vähe pingutamist“; „Teatav huvipuudus valitud eriala suhtes. Usun, et maailmas on palju muudki, mida ma pean just nüüd ja praegu avastama ning et see kool saab oodata, kuni olen targem ning leplikum selle osas, mida ma kunstilt ootan.“;

Lisaks toodi välja koolist lahusseisvaid asjaolusid, mis mõjutavad õpimotivatsiooni madala taseme teket. Sealhulgas nimetati muid huvipakkuvaid tegevusi elus ja tööalase karjääri eelistamist haridusalasele. Vastati järgmiselt:

„Soov on alustada karjääriredelit, sest majanduslikud olud ei võimalda nii pikalt õppida statsionaaris.“; „Hetkel põhjustab madalat õpimotivatsiooni kevade tulek, millega kaasneb nii palju muid asju, mida oleks vaja ära teha.“; „Väljaspool kooli on juba nii palju tegemisi, et need viimased ained ei tundu enam huvipakkuvatena“; „Töötan juba erialaselt kõrgepalgalisel ametikohal. Minu karjäärialane CV on olulisem, kui haridusalane.“;

Lisaks aga põhjustab madalat motivatsiooni taaskord ajapuudus, õpingute lõpetamine; väsimus, stress ja muud tervisehädad; kasinad erialased tulevikuväljavaated, vähene koolipoolne tunnustatus ning kehv ajaplaneerimisoskus:

„Viimasel ajal on tunne, et isegi koolis ei tunnustata enam meie erialal õppivaid tudengeid, samas oodatakse meilt mõni kord isegi võimatut“

4. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Käesoleva uurimistöö peamiseks eesmärgiks oli välja selgitada, milles erineb Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kolme osakonna – kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide üliõpilaste akadeemiline motivatsioon. Uurisin, kas nimetatud osakondade üliõpilastel esineb erinevusi nende sisemises ja välises motivatsioonis ning amotivatsioonis. Selleks viisin läbi akadeemilise motivatsiooni skaalal põhineva testi.

Tulemustest nähtus, et sisemise motivatsiooni tase on kogu valimit vaadeldes keskmiselt ühtlane. Teatavaid erinevusi võis aga siiski sisemise motivatsiooni alamfaktorite alusel leida. Nimelt selgus, et kõige kõrgem motivatsioon õppimisel millegi teadasaamiseks on etenduskunstide osakonna üliõpilastel. Samas ei kajasta tulemused antud alamfaktoris suuri erinevusi, mistõttu puudub alus teha nende andmete pinnalt kaugeleulatuvaid järeldusi. Küll aga võib järeldada, et valimisse kuulunud üliõpilasi ajendab kõige enam õppima uute teadmiste omandamine. Sisemine motivatsioon millegi teada saamiseks tähendab seda, et isik saab tegutsemisel rahulolu millegi uue õppimisest või enda jaoks millegi uue avastamisest (Ryan & Deci 2000).

Vähene keskmiste põhjal ilmnenu erinevus seisnes sisemises motivatsioonis elamuse kogemisel, mis Ryan'i ja Deci järgi (2000) põhineb stimuleerival põnevustundel. Uurimusest selgus, et kõige enam väärtustavad õppimisel elamusi kultuurhariduse osakonna üliõpilased. Viimane on osalt selgitatav sellega, et osakonda kuuluvad huvijuht-loovtegevuse õpetaja eriala tudengid, kellest oluline osa vastajaid spetsialiseeruvad oma erialal seikluskasvatusele. See aga võib omakorda olla võimalikuks asjaoluks, miks langetasid üliõpilased ülikooli astudes otsuse silmaspeetud eriala õppida. Antud juhul on tegemist aga hüpoteetilise järeldusega ning vajaks eraldi väljaselgitamist.

Kõnealune alamfaktor – elamuse kogemine – on aga vaadeldav laiemalt. Üliõpilased, kelle sisemine motivatsioon elamuse kogemisel andis kõrgeid tulemusi, võivad pidada õppimise juures oluliseks ka erinevate autorite poolt kirja pandud põnevaid teoseid ning võimalust jagada oma

ideid teistega. Nimetatud motiivid pakuvad õpilasele rahulolu, õpitegevusest kogetakse tugevaid emotsioone ning tuntakse naudingut.

Tulemuste põhjal on ka muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste motivatsioon elamuse kogemisel kõrge. Muusika- ja etenduskunstide osakonnas õpivad teiste seas tulevased näitlejad, tantsijad ja muusikud, kelle eriala iseloom nõuab julgust, tahet ja soovi oma mõtteid ja ideid avalikkusega jagada. Lavatöö tähendab pidevat mugavustsoonist väljatulekut ja enese proovilepanekut, millega võib kaasneda põnevus ja adrenaliin, mis tegutsema ajendab.

Viimase sisemise motivatsiooni alamfaktori – orienteeritus tulevikule, tulemused on aga kõikide osakondade üliõpilastel keskmiselt samal tasemel. Saavutusele orienteeritud motivatsioon tekib siis, kui isik saab mingi ülesande täitmisel või midagi luues rahulolu (Ryan & Deci 2000). Tulemuste põhjal võib järeldada, et nii muusika-, etenduskunstide kui kultuurhariduse osakonna üliõpilaste jaoks on õppimisel võrdselt oluline omada eesmärged ning teha õpingutes eneseületusi. Motiveerivateks teguriteks on eneseteostus ja tulevikuambitsioonid, erialased väljakutsed ja eneseväljendusvõimalused. Kõrge motivatsioon orienteeritusel tulevikule on põhjendatav ka sellega, et valimisse kuulunud üliõpilased õpivad erialadel, millel on juba õpingute algusest alates oluline osakaal praktilisel õppimisel. Õppekavad võimaldavad üliõpilastel praktiliste ülesannete täitmist ning enese loomingulist eneseteostust.

Välist motivatsiooni uurides analüüsisin selle kolme alamfaktorit. Esimene neist – orienteeritus tulevikule on kõigi kolme osakonna üliõpilaste puhul kõige kõrgemal tasemel. Tegemist on sisemiselt aktsepteeritud välise motivatsiooniga, mis seisneb isiku käitumises, mille eesmärk on säilitada isiklikud tulevikuväljavaated (Ibid). Keskmiselt kõige kõrgem on motivatsioon orienteerituses tulevikule kultuurhariduse osakonna üliõpilastel. Pisut madalam on sama motivatsioon muusikaosakonna üliõpilastel ning kõige väiksema osakaaluga etenduskunstide osakonna üliõpilastel. Sama tulemuste järgnevus osakonniti nähtus ka ülejäänud kahes välise motivatsiooni faktoris – introjektsioonilisuses ehk sisemise surve tõttu millegi tegemises ja välises reguleerituses. Väline motivatsioon koos väliste reguleerijatega tähendab, et isiku tegevus on orienteeritud välise kasu saamisele või karistuse vältimisele. (Ibid)

Kultuurhariduse osakonna õppekavad on üles ehitatud eelkõige pedagoogikale ja juhtimisele, mis tähendab, et erialade rõhuasetus võrreldes kahe teise uuritava oskonnaga on erinev. Kultuurikorralduse õppekava puhul on kunsti- ning humanitaarteadmiste õppimise kõrval niisama oluline omandada teadmised äris, majanduses ja õiguses. Juhtimise ja loomemajanduse suunitlust kandva eriala puhul tulevad kõne alla ka üliõpilaste pragmaatilised orientiirid, mistõttu

annab kultuurikorralduse üliõpilasi kaudselt kõrvutada Olev Musta uuringus (2006) selgunud tulemuste põhjal üliõpilastega, kes lähtuvad eriala valikul pigem pragmaatilistest kaalutlustest ning on seetõttu õppimisel motiveeritud ka välistest teguritest. „Kui noore jaoks esimeseks sisseastumisalternatiiviks on üldse juurdepääsu tagamine kõrgharidusele, siis teiseks sõlmküsimuseks paljude jaoks on valiku pragmaatilisus – kas antud valik annab töö, teenistuse, sissetuleku. Eriala enda sisuline huvitavus võib seejuures paljudel juhtudel jääda tagaplaanile.“ (ibid., lk 38) Näiteks tehnika ja tehnoloogiaga seotud erialade valik seostub eelkõige taolise pragmatistliku mõtteviisiga.

Võrreldes sisemise ja välimise motivatsiooni taset, selgus, et muusika- ja etenduskunstide üliõpilased on õppimiseks enam ajendatud sisemisest motivatsioonist kui välisest. Kultuurhariduse üliõpilaste puhul esineb aga ka esimestest keskmiselt kõrgem väline motivatsioon. Lisaks akadeemilise motivatsiooni skaalal põhinevale testile, andsid uurimuses osalejad vastused ka lisaküsimusele, mille puhul pidi vastaja märkima viiepallilisel skaalal oma hetke õpimotivatsiooni taseme ning seejärel põhjendama oma valikut. Tulemustest selgus, et kõige motiveeritumalt tunnevad end muusikaosakonna üliõpilased, järgnesid etenduskunstide üliõpilased. Teistest oluliselt madalamaks hindasid oma motivatsiooni taseme kultuurhariduse osakonna üliõpilased. Kõrvutades lisaküsimuste vastustest saadud tulemusi välimise motivatsiooni tulemustega, võib märgata seost. Kultuurhariduse osakonna üliõpilastel esineb teiste osakondade üliõpilastest kõrgem väline motivatsioon, samal ajal hinnatakse oma hetke motivatsiooni tase teistest oluliselt madalamaks. Ehkki õpilaste välimist ja sisemist motivatsiooni tuleks vaadelda nende koosmõjus, võib kõrge välise motivatsiooni ilminguid võtta ettekuulutava ajendina õpingutega viivitamiseks. (Seo 2013) Tulenevalt viimasena väljatoodust annavad kultuurhariduse üliõpilaste tulemused aluse arvata, et õpilaste seas on neid, kes õpingutega viivitavad. Sedalaadi järelduste tegemiseks annab alust ka töö esimeses peatükis väljatoodud asjaolu, et kultuurhariduse osakonna üliõpilaste seas on viimase kahe aasta näitel õpingutega viivitajate ja ka õpingute katkestajate osakaal õpilaste koguarvu arvestades kriitiliselt kõrge. Samas on leitud, et viivitamine sõltub isiku iseseisvusest, st, kui õpilane on küll väliselt motiveeritud, aga kõrge autonoomiaga, võib ta siiski õppetulemused saavutada õigeaegselt ning rahuldavaid tulemusi saades. (Ibid) Seetõttu võib viivitamist vaadelda vaid kui üht võimalikku tagajärge kõrge välise motivatsiooni omamisel.

Kultuurhariduse osakonna puhul tuleb aga silmas pidada, et samal ajal, kui väline motivatsioon on kõrge ja üliõpilaste hetkeajendil hinnatud motivatsiooni tase pigem madal, nähtus uurimusest, et sisemine motivatsioon ei ole seejuures keskmiselt madalam teiste osakondade üliõpilaste

tulemustest. Siinkohal võibki vaadelda sisemist ja välist motivatsiooni selle koosmõjus – motivatsioon õppimiseks saadakse nii sisemistest kui välistest motiividest.

Siiski ei saa mööda vaadata asjaolust, et õppimise tulemuslikkus sõltub ikkagi sellest, millist tüüpi motivatsioon ajendab õpilast tegutsema. See on oluline, sest teatud tüüpi motivatsioonil on parem kvaliteet kui mõnel teisel. (Lens jt 2008) Toetudes Deci ja Ryani uuringule (2000), millest selgub, et sisemiselt motiveeritud inimesed rakendavad õppimisel sügavamat infotöötlust ning neil on paremad õpitulemused ning Fairchild'i, Horst'i, Finney & Barroni uuringule (2007), kus tõdetakse, et samuti on parem üliõpilaste üldine elukvaliteet ning neile on tähtis eneseareng, leian, et eelkõige peaks õpilane olema sisemiselt motiveeritud. Õpimotivatsiooni võivad kahandada aga laialdased tegurid. Oluline osa on õppeasustusel, sh õppekorraldusel ja õppesisul.

Seoses eelmisel aastal läbi viidud samalaadse uurimistööga oma seminaritöö raames kultuurhariduse osakonna õppekavadel tudeerivate üliõpilaste seas, tekkis võimalus kõrvutada antud uurimistöö tulemused eelmise aasta tulemustega. Üllatuslikult osutusid tulemused aga risti vastupidiseks eelmise aasta omadega. Kui aasta varem selgus valimi põhjal, et sisemine motivatsioon on kõrgem huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava üliõpilastel, ent väline motivatsioon kõrgem kultuurikorralduse õppekava üliõpilastel, siis käesoleva valimi põhjal ilmnemise vastupidised tulemused. Sama nähtus ka amotivatsiooni puhul: antud uurimuse põhjal on huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava üliõpilaste amotivatsiooni tase erinevalt eelmisest aastast kultuurikorralduse õppekava üliõpilastest kõrgem. Niisuguse asjaolu selgumine lükkab ümber seminaritöös püstitatud hüpoteesi ja järelduse, et nende kahe õppekava üliõpilaste võrdluses omab kultuurikorralduse õppekava üliõpilane huvijuht-loovtegevuse õppekava üliõpilastest keskmiselt kõrgemat välist motivatsiooni ja madalamat sisemist motivatsiooni. Samas ei julge ma tänasel päeval veel täielikult kinnitada, et niisuguse võrdluse loomiseks poleks edaspidi alust. Põhjendan seda osalt sellega, et antud uurimistöö valimisse kuulus huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava üliõpilaste seast kõige suurema osakaaluga viimase kursuse üliõpilasi, ent kultuurikorralduse õppekava üliõpilastest olid enamus vastajatest I või II kursuse tudengid. Pannes kõrvuti esimestel kursustel õppivad üliõpilased lõpetajatest üliõpilastega, on õpimotivatsioon erinev. Leian, et õpingute alguses ollakse enam protsessile orienteeritud ning õpingute lõpus pigem ühe kindla väljundi saavutamisele. Niisugune valimi jaotus võib minu hinnangul olla üheks võimalikuks põhjuseks tulemuste erinevusel.

Uurimistööst saadud vastused avatud küsimustele, mille puhul tuli skaalal märkida, kuidas hinnatakse oma hetke motivatsiooni ja seejärel valikut põhjendada, ilmnes, et peamisteks põhjusteks madala motivatsiooni omamisel on rahulolematuse õppekava või õppeainetega, probleemid õppetöös ning kõhklused erialavaliku osas. Õpimotivatsiooni vähendava asjaoluna toodi eelkõige kultuurhariduse osakonna üliõpilaste poolt arvukalt välja õppekava läbimise kergust. Good & Prophy (1997) käsitlevad õpimotivatsiooni õpilase kalduvusena pidada akadeemilist tegevust tähendusrikkaks ja väärtuslikuks ettevõtmiseks, mille vahendusel on võimalik saavutada soovitud eesmärgid (Krull 2000 järgi). Nagu teoreetilises osas selgus, määravad õpimotivatsiooni kvaliteedi muuhulgas ka õppimise eesmärgid, mille õpilane on endale seadnud (Pandis 2004). Üleval nimetatud põhjendused üliõpilaste hetke motivatsioonile kajastavad aga vastupidist: õppimist pigem ei väärtustata ja eesmärgid näivad olevat ebaselged. Sellest tulenevalt võib järeldada, et silmaspeetud vastajaid iseloomustab madal sisemine õpimotivatsioon või motivatsiooni puudus. Siinkohal toon välja uurimusest selgunud asjaolu, et nii kultuurhariduse, muusika- kui etenduskunstide osakonna üliõpilaste seas esineb keskmiselt võrdne amotivatsiooni tase. Vaadeldes üliõpilaste enese poolt antud hinnanguid motivatsioonile üksikult, selgus, et kõige enam madala motivatsiooniga üliõpilasi õpib kultuurhariduse osakonnas, vähesed etenduskunstide osakonnas. Muusikaosakonna üliõpilaste seast ei ole ükski vastajatest hindanud oma motivatsiooni alla kahe palli.

Samuti nimetati motivatsiooni kahandavate teguritena asjaolusid nagu: eraelus aset leidvad olulised muutused või sündmused, mis antud hetkel õppimisest esile tõusevad ning seda takistavad; õpingute kõrvalt töötamine ja erinevate erialaste projektidega tegelemine, mis võtavad suure osa energiast ja ajast; väsimus ja halb enesetunne; õppejõudude ja koolikaaslaste poolne vähene toetus õpingutes; muud huvipakkuvad tegevused elus; tööalase karjääri eelistamine haridusalasele. Rahulolematust õppejõudude osas väljendavad peamiselt kultuurhariduse osakonna üliõpilased.

Oluline osa valimisse kuulujatest on lõpukursuse üliõpilased, kel viimased pingutused kooli lõpetamiseks veel ees seisid. Just mainitud osa vastajatest hindas oma õpimotivatsiooni kõrgeks, kuna kindel siht kooli lõpetada on silme ees. Kõnealune motivatsioon on tulevikule orienteeritud ja seda iseloomustab pigem lõpptulemuse saavutamise nimel töö tegemine, kuivõrd õpiprotsess iseeneses.

Sagedalt põhjendati kõrget motivatsiooni kaasüliõpilaste, õppejõudude ja teiste lähedaste inimeste poolse toetusega, aga ka õpikeskkonnaga. Kultuuriakadeemia sõbralikku õhustikku ning

õppejõudude toetavat ja motiveerivat suhtumist rõhutasid kõige enam oma vastustes muusikaosakonna üliõpilased. Kõnealuses osakonnas õpetatavad erialad eeldavad õppejõudude poolt aga teistest erialadest enam individuaalset lähenemist ning üks-ühele üliõpilasega suhtlemist, mistõttu tõstatub niisugune hindamiskriteerium õppimise juures tavapärasest enam ka esile. Teisalt annab see aspekt tunnistust muusikaosakonna üliõpilaste üldisest rahulolust õppejõudega.

Oluliseks motiiviks kõrge sisemise õpimotivatsiooni omamisel on üliõpilaste rahulolu erialavalikuga ja teadmiste omandamine valitud valdkonnas. Omaette grupeeringu moodustasid vastused, mis põhjendavad kõrget motivatsiooni eneseteostusevajaduse ning ambitsioonidega, erialaste väljakutsete ja eneseväljendusvõimalusega (loominguline eneseteostus). Õpilaste ootused eduka karjääri tegemise osas edendavad ametialaste teadmiste omandamist ja võivad tõsta akadeemilise motivatsiooni taset (Domene jt 2010). Sedalaadi vastuseid anti kõigi kolme osakonna üliõpilaste poolt, mis tähendab, et üliõpilaste üldise sisemise motivatsiooni kõrget taset kinnitavad lisaks akadeemilise motivatsiooni skaala tulemustele ka avatud küsimustele antud vastused.

KOKKUVÕTE

Käesoleva lõputöö eesmärk oli välja selgitada, millised on Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni erinevused. Lisaks uurisin üliõpilaste amotivatsiooni.

Töös toetusin suuresti Ryan'i ja Deci enesemääratlusteooriale, teistele motivatsiooni käsitlevatele teaduslikele allikatele ning varem üliõpilaste seas läbi viidud akadeemilise motivatsiooni alastele uuringutele. Uurimuse valimisse kuulusid 138 Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia üliõpilast, kes vastasid internetikeskkonnas üleval olevale uurimistöö küsitlusele.

Uurimuse läbiviimiseks kasutasin akadeemilist motivatsiooni mõõtvat skaalat (AMS), millest saadud tulemuste põhjal analüüsisin uuritavate osakondade üliõpilaste õpimotivatsiooni. Lisaks skaalale olid ankeetides lisaküsimused, kus üliõpilane sai hinnata 5-pallisüsteemis, kui motiveeritult end õpingutes tunneb ja lisaks põhjendada oma vastust.

Minu uurimistöö tulemustest selgus, et üliõpilaste sisemine motivatsioon on nii kultuurhariduse, muusika- kui etenduskunstide üliõpilastel ilma olulisemate erinevusteta keskmiselt kõrge. Väikesi erinevusi esines sisemises motivatsioonis selle alamfaktorite kaupa vaadeldes, kust selgus, et kõige kõrgem sisemine motivatsioon teadmiste omandamisel on etenduskunstide osakonna üliõpilastel, põnevustunde kogemisel aga kultuurhariduse osakonna üliõpilastel. Tulemusest nähtus, et sisemine motivatsioon orienteeritusel tulevikule on kõigi kolme osakonna üliõpilastel keskmiselt võrdne.

Uurimusest selgus, et väline motivatsioon on keskmiselt kõige kõrgem kultuurhariduse osakonna üliõpilastel ning seda iga kolme alamfaktori puhul. Järgnevad muusikaosakonna üliõpilased ning kõige vähem väliselt motiveeritud on antud valimi põhjal etenduskunstide üliõpilased.

Oma hetke õpimotivatsiooni taseme hindasid kõige kõrgemaks muusikaosakonna üliõpilased ning kõige madalamaks kultuurhariduse osakonna üliõpilased. Samas selgus uurimistööst, et

akadeemilise skaala põhjal saadud tulemuste alusel on amotivatsiooni tase kõigi kolme osakonna puhul keskmiselt võrdne.

Antud töö uurimistulemuste põhjal on ülikoolil võimalik saada eelnevalt puuduv informatsioon üliõpilaste õpimotivatsiooni kohta, millest lähtudes on võimalik edasisi uurimusi teha ning mida on üliõpilaste õppetöö tõhustamiseks võimalik arvesse võtta.

KASUTATUD ALLIKAD

Domene, J. F., Socholotiuk, K. D. & Witowicz, L. A. 2010. Academic motivation in post-secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. – *Canadian Journal of Education*, No 1 (2011), pp 99-127.
http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.34.1.99?seq=1#page_scan_tab_contents
(09.04.2016).

Fairchild, A., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. 2007. Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. – *Contemporary Educational Psychology*, No 30, pp 331-358.

Jung, J. Y. 2012. *Amotivation and Indecision in the Decision-Making Processes Associated with University Entry*.
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/pfi/pdfviewer/pdfviewer?vid=64&sid=d4d9fb85-ba5d-4eb9-99d5-15d7c5921efb%40sessionmgr4002&hid=4109> (09.04.2016).

Krull, E. 2000. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lens, W., Vansteenkiste, M. & Matos, L. 2008. *Motivation: Quantity and Quality Matter*.

Maurer, T. W., Allen, D., Gatch, D. B., Shankar, P. & Sturges, D. 2013. Comparison of Student Academic Motivations Across Three Course Disciplines. – *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, No 5, pp 77-89.

McGrew, K. 2008. *Beyond IQ: A Model of Academic Competence & Motivation (MACM)*.
<http://www.iapsych.com/acmcewok/Academicmotivation.html> (09.04.2016).

Must, O. 2006. *Üliõpilaskandidaatide valikudilemmade hierarhia ja dünaamika. Uurimuse aruanne*. [file:///C:/Users/DELL/Downloads/10623%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/10623%20(1).pdf) (11.04.2016).

Mägi, M. 2011. *Tartu Ülikooli bakalaureuseastme üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni võrdlus kahe teaduskonna näitel*. Tartu: Tartu Ülikool. [Seminaritöö]. Tartu.

Nevid, J. S. 2013. *Psychology: Concepts and Applications*.
<https://www.cengagebrain.co.nz/content/9781133513995.pdf> (09.04.2016)

Pandis, M. 2004. *Kasvatusteadused muutuste ajateljel*. Tallinn: TPÜ.

Parkes, K., Brett, J. 2012. Motivational Constructs Influencing Undergraduate Students' Choices to Become Classroom Music Teachers or Music Performers. – *Journal of Research in Music Education*, No 1, pp 101-123.

Rannala, K. 2015. *Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia huvijuht-loovtegevuse õpetaja ja kultuurikorralduse erialal õppivate üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni erinevused*. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia. [Seminaritöö]. Viljandi.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. 2007. Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-oriented Analysis. – *Journal of Educational Psychology*, No 4, pp 734-746.

Roebken, H. 2007. The Influence of Goal Orientation on Student Satisfaction, Academic Engagement and Achievement. – *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, No 5, pp 679-704.

Ryan, R. M., Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. – *Contemporary Educational Psychology*, pp 25, 54–67.

Scheel, M. J., Madabhushi, S. & Backhaus, A. 2009. The Academic Motivation of At-Risk Students in a Counseling Prevention Program. – *The Counseling Psychologist*, No 8, pp 1147-1178.

Schmidt, C., Zdzinski, S. & Ballard, D. 2006. Motivation Orientations, Academic Achievement, and Career Goals of Undergraduate Music Education Majors. – *Journal of Research in Music Education*, No 2, pp 138-153.

Seo, E. H. 2013. A Comparison of Active and Passive Procrastination in Relation to Academic Motivation. – *Social Behavior and Personality*, No 41(5), pp 777-786.

Täht, K., Must, O., Peets, K. & Kattel, R. 2014. Learning motivation from a crosscultural perspective: a moving target? – *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, No 4, pp 255-274.

Creative Reasearch Systems. *Sample Size Calculator*. <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>
(26.04.2016).

LISAD

Lisa 1 Akadeemilise motivatsiooni skaala (AMS-C28) kõrgkooli versioon(CEGEP)

Miks sa käid kõrgkoolis?

Märkige alljärgneva 7-pallilise skaala abil, mil määral käivad testis esitatud väited Teie kohta.

- 1 Ei käi üldse minu kohta
- 2 Pigem ei käi minu kohta
- 3 Käib natuke minu kohta
- 4 Käib mõõdukalt minu kohta
- 5 Pigem käib minu kohta
- 6 Käib väga minu kohta
- 7 Käib täpselt minu kohta

Ma käin kõrgkoolis, sest...

1. ... ainult keskkooliharidusega ei leiaks ma hiljem kõrgepalgalist tööd.
2. ... õppimine pakub mulle mõnu ja rahuldust.
3. ... ma arvan, et kõrgharidus aitab mul paremini valmistuda karjääriks, mille olen endale valinud.
4. kogen tugevaid emotsioone, kui jagan oma ideid teistega.
5. Tegelikult ma ei ole endas kindel; tunnen, et ma raiskan kõrgkoolis oma aega.
6. tunnen rahulolu, kui ma ületan end õpingutes.
7. tahan endale tõestada, et olen võimeline omandama bakalaureusekraadi.
8. soovin hiljem saada prestiižset ametikohta.
9. uute asjade avastamine pakub mulle mõnu.
10. ... see annab mulle suurema võimaluse saada tööd mulle huvi pakuvas valdkonnas.
11. huvitavate autorite kirjutatud teoste lugemine on minu jaoks nauditav.
12. mul oli hea põhjus kõrgkooli astumiseks, kuid praegu kahtlen, kas peaksin oma õpinguid jätkama.

13.eneseületamine tekitab minus heaolutunnet.
 14. tunnen end tähtsana, kui olen kõrgkooliõpingutes edukas.
 15. soovin hiljem elada head elu.
 16.tunnen naudingut, kui laiendan oma teadmisi mind huvitavatel aladel.
 17.sest see aitab mul teha karjäärivalikul paremaid otsuseid
 18. mulle pakub rahulolu, kui mingite autorite poolt kirjutatu mind täielikult endasse haarab.
 19. Ma ei saa aru, miks ma käin kõrgkoolis, ega tegelikult hooligi sellest.
 20. keerulise õppetööga hakkama saamine pakub mulle rahuldust.
 21. sest tahan endale tõestada, et olen intelligentne inimene.
 22. tahan tulevikus saada head palka.
 23. õpingud võimaldavad mul jätkuvalt omandada teadmisi paljude asjade kohta, mis mind huvitavad.
 24.ma usun, et tänu mõni aasta pikemale haridusteele saab minust pädevam töötaja.
 25. igasugustest huvitavatest teemadest lugemine tekitab minus väga head tunnet.
 26. Ma ei tea, miks kõrgkoolis õpin; ma ei mõista, mida ma seal teen. ,
 27. kõrgkoolis käimine annab mulle rahulduse haridusteedga seotud eesmärkide poole püüdlemises.
 28.sest ma tahan endale tõestada, et suudan olla oma õpingutes edukas.
- Üliõpilaste akadeemiline motivatsioon 25

AMS-28 testi võti

- ☐ 2, 9, 16, 23 Sisemine motivatsioon – uute teadmiste omandamine
- ☐ 6, 13, 20, 27 Sisemine motivatsioon – orienteeritus saavutustele
- ☐ 4, 11, 18, 25 Sisemine motivatsioon – elamuse kogemine
- ☐ 3, 10, 17, 24 Väline motivatsioon – eesmärgilisus, tulevikule orienteeritus
- ☐ 7, 14, 21, 28 Väline motivatsioon – introjektsioonilisus ehk sisemise surve tõttu millegi tegemine
- ☐ 1, 8, 15, 22 Väline motivatsioon – väline reguleeritus
- ☐ 5, 12, 19, 26 Amotivatsioon/motivatsiooni puudumine

Lisa 2 Lisaküsimused

1. Palun märgi lahtrisse oma vanus
2. Palun märgi oma sugu (M/N)
3. Mis erialal hetkel õpid? Valige üks järgnevatest vastustest:
 - huvijuht-loovtegevuse õpetaja
 - kultuurikorraldus
 - Rütmimuusika
 - Pärimusmuusika
 - Koolimuusika
 - Helitehnoloogia
 - Tantsukunst
 - Teatrikunst
 - Teatrikunsti visuaaltehnoloogia
4. Palun märgi (va koolimuusika ja helitehnoloogia õppekava puhul) oma eriala spetsialiseerumissuund
5. Mitmendal kursusel hetkel õpid? Valige üks järgnevatest vastustest:
 - I
 - II
 - III
 - IV

6. Kus elasid enne kõrgkooli tulekut? Valige üks järgnevatest vastustest:
- Suurlinnas;
 - Linnas;
 - Alevis;
 - Maal;
7. Kas vahetasid õppima asumisel elukohta?
- Jah
 - Ei
8. Kas oled õpingute ajal töötanud? Valige üks järgnevatest vastustest:
- Ei;
 - Ajutiselt;
 - Enamuse õpingute ajast;
9. Kas Sa töötad ka praegu?
- Jah
 - Ei
10. Hinda skaalal (1-madal - 5-kõrge), kui motiveerituna tunned end hetkel õppimisel.
11. Kui paigutasid end pigem skaala ülemisse otsa (4-5), siis mis on tegurid, mis Sind õppima motiveerivad/ Sinu motivatsiooni ülal hoiavad?
12. Kui paigutasid end skaala alumisse otsa (1-2), siis mis põhjustab madalat õpimotivatsiooni?
13. Kas oled varem sellele küsimustikule seoses minu seminaritööga vastanud?
- Jah
 - Ei
 -

Lisa 3 Avatud küsimustest saadud vastused

1) Grupeeriing : kooli lõpetamine ja lõpp motiveerib

„Palju on tehtud, viimane pingutus veel ja siis on tehtud :)“; „Lõpusirge on käes. Nii pikk tee on käidud ja oleks rumalus see tee katkestada“; „Hetkel lõpetajana on pigem motiveerivaks faktoriks lõpetamine ja edasiste eesmärkide poole püüdlemine; „Lõpp on käega katsutav seega ka pika töö tulemuse viljad on käega katsutavad ja reaalseks saamas“; „Kuna olen viimasel kursusel ja jäänud on kirjutada vaid lõputöö, siis mida lähemal ma olen lõpule seda, suurem on motivatsioon.“; „Et ma saan eriala lõpetatud ja edasi liikuda.“; „Soov kõrgkool lõpetada“;

„Leian, et mu motivatsioon võiks olla palju kõrgem, kuid hetkel motiveerin end ise sellega, et soovin lõpetada kooli nominaalajaga“; „Koolilõpp on nii lähedal ja hetkel tunnen, et tahaks sellest kõigest võtta veel nii palju kui võimalik.“; „See, et kool saab kohe läbi ja kui praegu reaalselt kõik ära teha, siis on lõpetamine käegakatsutav. Raske on, aga ütleme nii, et see on tahtejõuga motivatsioon.“; „Kordan endale hommikuti, et lõpeta see kool juba ära ning mine oma eluga edasi“; „Olen väga motiveeritud, kuna soovin sel aastal kindlasti kooli lõpetada.“; „See, et lõpp on käega katsutav, pole palju jäänud ja uued eesmärgid“; „Lõpp on lähedal, vajadus endast veel kõikvõimalik anda.“;

2) Grupeering: Kaasõpilaste, õppejõudude ja lähedaste inimeste poolne toetus motiveerib

„Toakaaslase motiveeritus õppimiseks aitab ehk isegi kõige enam“; „Palju motiveerivad ka õppejõudude poolt antud huvitavad ülesanded“; „Motiveerivad õppejõud ja kaaslased“; „Keskkond, ümbritsevad inimesed“; „Uued inimesed, uus info; meeldivad kursusekaaslased, huvitavad sündmused linnas.“; „Hea seltskond ja lähedad kursakaaslased, kes teevad kõik hetked palju värvikamaks ja rõõmsameelsemaks.“; „Head õppejõud ning huvitavad õppeained :)“; „Inimesed ümberringi; vahetu kontakt; „Inimesed, kellega saab päevast päeva koos olla ja hulle asju teha.“; „Toetavad kursusekaaslased“; „Motiveerivad inimesed ümberringi“; „Kaastudengid on ka toetavad“; „Õppejõudude toetav suhtumine, saavutatud tööviljad, head sõbrad nii siin koolis kui ka väljaspool, kes on mu tegemistest huvitatud.“; „Väga toredad ja avatud õppejõud, vahvad kursusekaaslased“; „Sõbrad, õppejõudude positiivne suhtumine“; „Õpingute ajal sõlmitud uued tutvused“; „Kursusekaaslased. Õppejõud. Raamatud. Pere/õed/vanemad.“; „Eriala õppejõud on suuremas osas motiveerivad ja eeskujuks püüdlmaks eesmärkide poole“; „Õppejõudude positiivne suhtumine“;

3) Grupeering: Rahulolu erialavalikuga ja teadmiste omandamisega valitud valdkonnas motiveerib

„Mulle meeldib minu eriala valik siiani. Tunnen, et olen olnud õpingutega õigel teel ning leidnud ka edasiviiva suuna, mis ehk kohati erineb praegusest otsesest võimalikust erialast. Siiski, läbi ülikooli aastate olen arenenud nii teadmiste poolest kui ka psühholoogiliselt. Olen tänulik nende eelnevate õppeaastate eest ja oma tehtud varasema valiku eest õpingutes.“; „Minu enda soov enesearenguks ja siiras usk oma erialasse. Samas ka teadmine, et lõppude lõpuks saan ma antud erialast täpselt nii palju kui sinna ise panustan.“; „Missioonitunne ja teadmine, et tööst, mida teen, sõltub palju. Töötan lastega.“; „Huvi antud valdkonna vastu ja huvi valdkonna teemade vastu“; „Eneseareng ja uute teadmiste omandamine“; „Huvi eriala vastu“;

“See, et õpin seda, mida üle kõige armastan!”; „Kooli pakutav õppekava mõjub küll jube laialt, aga õnneks on pakutava seas palju, mis mind huvitab ja tundub minu erialal ja üldse silmaringi laiendamiseks oluline“; „Uudushimu ilmselt, on veel nii palju uut ja huvitavat, mida ma ei tea ja ei oska.“; „Tegelen alaga mis mind huvitab“; „Mind huvitab minu eriala nii väga, et sellega tegeledes teen seda, mida armastan ja teen seda, mida mulle meeldib teha“.; „Huvi antud eriala vastu“; „Eriala, mulle väga meeldib see, mida ma siia õppima tulin“; „Saan õppimisest naudingut“; „Minu motivatsiooni hoiab üleval see, kui ma tunnen ja näen, et ma arenen (pillimängu oskus ja tehnika).“

4) Grupeering: Eneseteostus- ja väljendusvajadus, ambitsioonid ning erialased väljakutsed motiveerivad

„Peamine on soov mitte ennast alt vedada, endale seatud eesmärgid täita“; „Lisaks soov asjadega hakkama saada ning seda õigeaegselt“; „Tahe endale näidata, et ma suudan hästi õppida“; „Tahe, soov ning eesmärgid“.; „Iga ületatud raskem ülesanne annab motivatsiooni juurde.“; „Edasised võimalused antud valdkonnas (põnev töökoht, huvitavad projektid jne);“ Meeldib see ise õppimise võimalus, praktiline pool“; „Minu kirjutatud tulevikuplaanid, mis on tihedalt seotud kõrgkoolis õppimisega“; „Eneseareng, edutunne, uute teadmiste omandamine“; „Võimalus enda ideid ellu viia, uued katsumused ja väljakutsed, elu ise oma imede ja keerdkäikudega.“; „Silmnähtavad edusammud“; „Minu eriala ja sellega kaasnevad väljakutsed, kuid viieni ei küündinud, sest tunnen, et mul on JUBE palju anda“; „Eneseteostus ja tahe luua“; „Kool annab käsitööoskused, et ideed ja peas-hinges valmis küpsenud maailmad realiseerida“; „Mu sihtpunktid. Mu soovid ja ambitsioonid.“; „Inspiratsioon“; „Tegelen alaga, mis mind huvitab ja mis on minu eneseteostus.“; „Eneseväljendus“; „Huvi antud aine vastu ning pidev põnevus, uute asjade õppimine/kogemine“; „Mina ja minu sisemised konfliktid“; „Eesmärk saada enda valdkonnas heaks.“; „Avaramad võimalused , näiteks välismaal esinemised“; „Tahan tulevikus enda erialase tööga tegeleda ja usun, et ilma siit saadud teadmiste ja tutvusteta ei pruugi ma sugugi seda saavutada“; „Põnevad koostööd teistega“; Minu motivatsiooni hoiavad üleval minu tulevikuplaanid ning teadmine, et kui kooli enam ei oleks, oleks palju lihtsam.“;

5) Grupeering: Vastused, milles hetke motivatsiooni on hinnatud 3 palliga

„Motivatsioon on madal, sest koolitunde ei ole. Mingid kodused tööd küll on, aga ka need teen ma viimasel hetkel, sest puudub motivatsioon. Kui puuduvad kontakttunnid, mingisugune kontroll või huvi tudengite vastu, kaob ka endal huvi.“; „Tundub nagu ei saaks ülesannete

ülesehitusest aru ja halb hinne tõmbab motivatsiooni alla.“; „Raskused ühe aine läbimisel, mis on otsustava tähtsusega, et kool lõpetada“; „Valisin nn kesktee, sest vahetevahel tuleb ette nii "tõuse kui mõõne", kuid olen veendunud, et ülikoolis õppimine ei saa olla üks "lust ja lillepidu“, mistõttu usun, et raskused tulevad ainult kasuks. Samas tunnen, et eksamieelsel perioodil segab eksamiks kordamisel suur kirjatööde hulk, mistõttu eksamiks valmistumine võib jääda pinnapealseks.“; „Madala motivatsiooni on tekitanud minus ained, mis pole seotud vastava erialaga ja on ülepaisutatud. Tihti on nii, et üldained on nii suure mahuga, et raske on ennast keskenduma panna erialastele ainetele, kuna enamuse jõu ja aja röövivad üldained.“; „Minu arvamus peale keskkooli õpinguid on selline, et ma lähen õppima eriala/suunda millega tahaksin oma elus edasi tegeleda. Aga kui on mitmeid aineid, mis mind ei huvita ega ole seotud minu erialaga, siis tõmbab see motivatsiooni alla ja tekib küsimus, kas ma olen ikka õiges kohas.“; „Leian, et ainete maht ja EAP pole kooskõlas.“; „Ainete kattuvus ajaliselt, erinevad mahud“; „Nii palju asju ja vähe aega.“; „Hetkeline õppekoormuse suurus (peamiselt seminaritöö ja lõpuöö tõttu)“; „Ühelt poolt motiveerivad mind väljakutsed ning see, et ma näen konkreetseid seoseid õpitava ja oma tuleviku ja töö vahel. Samas aga alandavad motivatsiooni liiga kerged ülesanded, põhjendamatud teemavalikud.“; „Kolmas aasta teatrikunsti õppekavas on väga laias laastus korraldamata ja sisaldab suurel määral aineid, mis mind üldse ei motiveeri, kuna nad pole seotud minu erialase tööga. Mul on tunne, et mind õpetatakse hetkel pigem ettevõtjaks, psühholoogiks ja akadeemikuks, kui et näitlejaks.“; „Kuna kooli koormus ei ole minu jaoks väga suur, siis tegelen väljaspool kooli paljude muude asjadega. Tänu sellele jääb kooli jaoks vähe aega. Motivatsioon ei ole suur, kuid asjad saavad tehtud.“; „Tegelikult pole kool praegu erialaliselt piisav väljakutse ning ta on mulle pigem lihtne. Seega teen ta ära ja kord nädalas ehk õpin ka midagi uut.. samal ajal kogun teadmisi praktikatest ja arendan end iseseisvalt.“;

6) Grupeeriing: madala motivatsiooni põhjus väsimus ja halb enesetunne

„Pingeline aeg, ei oska end motiveerida, tunnen väsimust ja ükskõiksust natuke.“; „Tunnen, et kool tekitab pigem stressi kui rahulolu, sest tunnen end pidevalt väsinuna ning haigena.“; „Mõte tulevikust. Ma olen väsinud.“; „Ülekoormus, mille tagajärjel olen kaotamas ennast õpingute sees, erinevad soovid sellest, mida pakutakse“; „Kevadine nõrkus, vitamiinide puudus, tühi rahakott ja soe ilm kooliseintest väljas pool.“; „Hetkeline energiapuudus, mis on tingitud ilma oludest. Stress.“;

7) Grupeering: madala motivatsiooni põhjus õppejõudude ja koolikaaslaste poolne vähene toetus õpingutes

„Õppejõud ei motiveeri.“ ; „Õppejõu poolt saadav vähene abi.“; „Juhendaja ei räägi minuga.“; „Minu jaoks on madal õpimotivatsioon hetkel tingitud sellest, et kontakttunde on vähemaks jäänud ning seeläbi ei tundu tulevat õppejõududelt toetust, samas näitavad ka eelnevad aastad, et seda on vähe. Tunnen, et ei ole kellegi poole pöörduda oma kooli muredega, sest varasem kogemus näitab, et sellesse suhtutakse ükskõikselt ning ei ole kunagi abi saanud. Erilist motivatsiooni ei anna ka laused "tehke need lihtsalt kuidagi ära" (nt. seminaritööde kohta)“; „Tunne, et mind ei õpeta praegusel hetkel pädevad inimesed ja ma ei saa koolist seda, mida tunnen et mul praegu, lõpus veel vaja oleks.“; „Koolis antavate ainete tase on madal. Koolil pole raha, et häid ja tugevaid õppejõude sisse osta.“; „Õppejõud on minu silmis ebapädevad ning reaalseid teadmisi, mida hiljem antud eriajal vaja läheb, selles koolis kahjuks hetkel veel ei õpetata.“; „Madalat õpimotivatsiooni põhjustab ühe konkreetse aine õppejõud“; „Heade Õppejõudude puudus“;

8) Grupeering: madala motivatsiooni põhjuseks on rahulolematuse õppekavas, õppeainetes ja üldiselt eriala valikus. Samuti raskused õppekava täitmisel

„Pole koolis tunde, seega pole ka kooli asjade tegemiseks aega ega ka tahtmist.“; „Ebakindlus valitud erialal tulevikus töötamise osas.“; „Liialt pikk õppimisaeg.“; Lõputööd raske edasi arendada, sooviksin juba, et see oleks tehtud.“; „Läbitud õppeained on andnud peaaegu kõik, mida tulin kooli otsima ja järele on jäänud ainult paberite täitmine tekstiga, millel puudub minu jaoks olulisus. Tulin ülikooli teadmisi saama, mitte sisu looma (uurimistöödena), sisu soovin luua mujal, mitte koolis. Uurimistööde formaat on teadus- või sisuloomena minu jaoks ebameeldiv vananenud“; „Tunnen, et ma ei saa koolis ainetest enam midagi uut juurde, vaid see on lihtsalt tüütu kohustus, mis tuleks ära teha, kuna nii palju aega on juba magama pandud siia. Õpingute jooksul olen aru saanud, et antud eriala mulle tegelikult ei meeldi ja tõenäoliselt ei taha ma kunagi selles valdkonnas töötada.“; „Eriala, mida õpin, ei ole suudetud ülikoolis põnevaks teha. Kultuurikorralduse õppekava on väga algeline ning vähe välja arendatud.“; „Olen ammu mõistnud, et see eriala ei ole minule, kuid otsustasin ühe eriala lõpuni õppida enne järgmise juurde suundumist.“; „Kooli kergus, õppejõudude suhtumine. Vähe pingutamist“; „Teatav huvipuudus valitud eriala suhtes. Usun, et maailmas on palju muudki, mida ma pean just nüüd ja praegu avastama ning et see kool saab oodata, kuni olen targem ning leplikum selle osas, mida ma kunstilt ootan.“; „Palju aineid, mis mind absoluutselt ei kõiguta. Koolis on hetkel

vaid kaks ainet, mis mulle huvi pakuvad ja nad mõlemad on seotud muusikaga.; „Siin koolis tegeletakse liiga vähe asjadega, mida improviseeriv muusik peaks tegelikult teadma ja oskama. Ei keskenduta edasiviivale õppimisele ja ei mõelda, kuidas muusik peaks edaspidi toime tulema, kui tal puuduvad põhiteadmised näiteks jazzharmooniast, rütmikast ja muusikastiilidest. Selle asemel, et harjutada ja tegeleda asjadega, mis tõeliselt ka korda lähevad ja suuremat rolli edaspidises karjääris ja muusika tööturul läbilöömisel omavad, peab osalema mingil suht ebavajalikul ideeturul ja käima ettevõtluse aines.“; „Mitterahuldavad tulemused tekitavad pettumust“; „Tunnen ebakindlust eriala valiku suhtes“.

9) Grupeering: koolist lahusseisvaid asjaolud, mis mõjutavad õpimotivatsiooni madala taseme teket.

„Soov on alustada karjääriredelit, sest majanduslikud olud ei võimalda nii pikalt õppida statsionaaris.“; „Hetkel põhjustab madalat õpimotivatsiooni kevade tulek, millega kaasneb nii palju muid asju, mida oleks vaja ära teha.“; „Paljud muud tegevused, mille tõttu jääb õppimine varju, see on teisejärguline.“; „Väljaspool kooli on juba nii palju tegemisi, et need viimased ained ei tundu enam huvipakkuvatena“; „Töötan juba erialaselt kõrgepalgalisel ametikohal. Minu karjäärialane CV on olulisem, kui haridusalane.“;

10) Grupeering: õpimotivatsiooni vähesust tekitavad eraelus aset leidvad olulised muutused või sündmused, mis antud hetkel õppimisest esile tõusevad ning seda takistavad

„Mul on kodus väike laps, kes paraku võtab oma aja ja õpingud on tagaplaanil“; „Täiskohaga töö kõrvalt on raske õpimotivatsiooni kõrgel hoida.“; „Kooliväliste ent siiski erialaste kohustuste suurenemine. Kuna need on kõvasti praktilisemad ja eneseteostust võimaldavamad, kui koolitöö, siis olen ka motiveeritum nendega tegelema.“; „Kevad ja koolivälised tegurid“.

11) Grupeering: Muud põhjused, mis põhjustavad madalat õpimotivatsiooni

„Viimasel ajal on tunne, et isegi koolis ei tunnustata enam meie erialal õppivaid tudengeid, samas oodatakse meilt mõni kord isegi võimatut“; „Ebakindlus, ajapuudus, stress, halb ajaplaneerimine. Kas ja mida üldse veel õppida?“; „Kui võtan midagi ette, siis viin ka selle lõpuni.“;

SUMMARY

Differences in the Academic Motivation of the Students and the Departments of Culture Education, Music and Performing Arts of the University of Tartu Viljandi Culture Academy

The objective of this final paper was to specify the differences in the academic motivation of the students of the Departments of Culture Education, Music and Performing Arts of the University of Tartu Viljandi Culture Academy. In addition, I studied the amotivation of the students.

The paper is divided into four chapters, which in turn are divided into smaller subchapters. In the first chapter, I give an overview of the important theoretical approaches in the context of the study by giving an overview of the nature and types of motivation, motivation and its relations to studying at schools. I also describe similar studies conducted before and then explain why it is necessary to study academic motivation among the students of the University of Tartu Viljandi Culture Academy. In the second chapter on the methodology of the study, I give an overview of the population and sample of the study, describe the measuring tool and procedure of the study. In the third chapter I focus on the results of the study. I give an overview of the data analysis and explain whether and which differences there are in the academic motivation of the three involved departments on the basis of the conducted analysis. In the last chapter I discuss the results of the study and bring out the conclusions made on that basis.

The basis of my paper largely lies in the self-determination theory by Ryan and Deci, other academic resources on motivation and studies on the academic motivation of students conducted before. The sample of the study included 138 students of the University of Tartu Viljandi Culture Academy who responded to an online questionnaire.

In order to carry out the study, I used the Academic Motivation Scale, the results of which I used to analyse the academic motivation of the studied departments. In addition to the scale, the questionnaire included additional questions where the student could evaluate on a 5-point scale how motivated they feel in their studies and to justify their answer.

The results of my study revealed that the average intrinsic motivation of the students is high among the students of the Departments of Culture Education, Music and Performing Arts without any significant differences. There were small differences in intrinsic motivation if considered according to its subfactors as they revealed that the highest intrinsic motivation in acquiring knowledge is among the students of the Department of Performing Arts, whereas the highest motivation in experiencing excitement is among the students of the Department of Culture Education. The results revealed that the average intrinsic motivation regarding a focus on the future is on a high level among the students of all three departments.

The study also identified that the average extrinsic motivation is the highest among the students of the Department of Culture Education and that in case of all three subfactors. They were followed by the students of the Department of Music and the lowest extrinsic motivation on the basis of the sample is among the students of the Department of Performing Arts.

The current level of academic motivation was evaluated the highest by the students of the Department of Music and the lowest by the students of the Department of Culture Education. However, the study revealed that on the basis of the results gathered by the academic scale, the average level of amotivation is equal in all three departments.

On the basis of the results of this study, the university can gain previously unavailable information about the academic motivation of students, which can be used as a basis for future research and taken into account to improve the students' learning activities.

LIHTLITSENTS

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kerli Rannala,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kultuurhariduse, muusika- ja etenduskunstide osakonna üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni erinevused“

mille juhendaja on Aurika Komsaare

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

1. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

2. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Viljandis, 23.05.2016